



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA – PPGEHIST
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA**

LAILA CRISTINE RIBEIRO DA SILVA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS EM ARAGUAÍNA-TO: ESPAÇO REFLEXIVO E VIVÊNCIAS
HISTÓRICAS**

ARAGUAÍNA - TO

2020

LAILA CRISTINE RIBEIRO DA SILVA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS EM ARAGUAÍNA-TO: ESPAÇO REFLEXIVO E VIVÊNCIAS
HISTÓRICAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Tocantins - UFT, como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Caixeta

ARAGUAÍNA - TO

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S586f Silva, Laila Cristine Ribeiro da.
 A formação continuada de professores na Educação de Jovens e Adultos: Espaço reflexivo e vivências históricas. / Laila Cristine Ribeiro da Silva. – Araguaína, TO, 2020.
 156 f.

 Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Ensino de História, 2020.
 Orientadora : Profª Drª Vera Lúcia Caixeta

 1. Ensino de História. 2. Formação Continuada. 3. Educação de Jovens e Adultos (EJA). 4. Aprendizagem histórica. I. Título

CDD 980

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

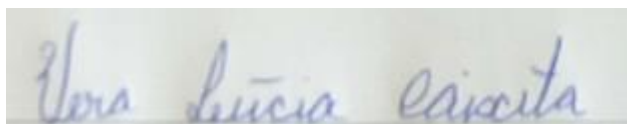
LAILA CRISTINE RIBEIRO DA SILVA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS EM ARAGUAÍNA-TO: ESPAÇO REFLEXIVO E VIVÊNCIAS
HISTÓRICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTORIA – da Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína. Foi avaliada para a obtenção do título de mestre em Ensino de História e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 18 / 05 / 2020

Banca Examinadora:



Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Caixeta, UFT – Campus Araguaína
Orientadora



Prof^a. Dr^a. Débora Cristina Jeffrey, UNICAMP
Examinadora Externa



Prof.^a Dr^a. Rosária Helena Ruiz Nakashima, UFT – Campus Araguaína
Examinadora interna

*Dedico essas palavras a minha filha
Elisa que nasceu juntamente com
essa pesquisa. Você ressignificou a
minha História e o entendimento de
amar.*

AGRADECIMENTOS

Ter a oportunidade de retratar em poucas linhas a dimensão da palavra agradecimento é um desafio, pois esse espaço possivelmente não é suficiente para aprisionar o sentimento que se revela na alma. Porém, não posso deixar jamais de tentar...

Agradeço imensamente ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Profhistória, campos de Araguaína, na composição do corpo docente, obrigada pela oportunidade de experienciar o crescimento profissional através da ampliação de conhecimentos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro tão importante para o melhoramento da qualidade educacional no nosso país.

A prof^a Dr^a Vera Lúcia Caixeta, minha orientadora, obrigada por acreditar, por me acolher e mediar os caminhos nos dias obscuros de forma precisa. Por ter me conduzido a perceber a sensibilidade, responsabilidade e compromisso que uma pesquisa deve ter. Levarei seus ensinamentos para a vida!

Aos professores da banca de qualificação Prof.^a Dr^a. Rosária Helena Ruiz Nakashima e Prof. Dr. Wellington Amarante Oliveira pelas contribuições que enriqueceram esse trabalho. Gratidão pela disponibilidade de compartilhar comigo seus saberes.

Aos meus colegas de turma e companheiros de jornada, a presença de vocês trouxe cor aos dias cinzas. Em especial as amigas e amigo: Andreia, Priscila, Martha, Mayara, Eliete, Edna e João por terem caminhado comigo de mãos dadas somando e dividindo as dores e sonhos. Vocês são especiais!

Meus agradecimentos a todos os professores e professoras do ensino de História da EJA, do município de Araguaína, colaboradores desse trabalho, sem a participação de vocês nada disso seria possível. Eu agradeço a aprendizagem singular que esses momentos me proporcionaram.

À Secretaria Municipal de Educação pela parceria colaborativa na execução dessa pesquisa. Em especial, a Diretoria de Formação Continuada, minha equipe de

trabalho: Marcinete, Fabiana, Meirileia, Edna, Vânia, Elinda e Joelma, obrigada pelo apoio único e palavras de incentivo que ficaram marcadas em minhas memórias como gestos de carinho. A minha amiga e também colega de trabalho Leicijane, obrigada por dividir comigo os seus passos já percorridos na jornada da especialização, sua generosidade me encanta.

À minha família, base que me sustenta e razão para tudo isso. Sempre e especialmente a minha mãe e meu esposo Uallace por serem a presença singular nos dias que me faltaram forças.

A todos que foram bússola nesse caminho, tem mais de vocês aqui do que poderiam um dia imaginar.

RESUMO

SILVA, Laila Cristine Ribeiro da. **A formação continuada de professores na educação de jovens e adultos em Araguaína-TO: espaço reflexivo e vivências históricas**. 2020. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína-TO, 2020.

Esta pesquisa foi desenvolvida junto aos colegas profissionais do ensino de História, atuantes na Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de Araguaína-TO, tendo como base uma nova perspectiva da Formação Continuada promovida em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Teve, pois, como objetivo, o desenvolvimento de uma metodologia que valorizasse as identidades dos estudantes da EJA para que estas pudessem vir a ser consideradas no aprimoramento do trabalho com o currículo escolar. Apropriamo-nos dos pressupostos metodológicos da Pesquisa-Ação e, assim, buscamos o envolvimento de cinco professores regentes da disciplina de História, atuantes nas escolas do município. Estes, por sua vez, foram interlocutores na análise de suas próprias realidades. No que diz respeito às incursões teóricas, fundamentamo-nos em autores que se dedicaram ao aprofundamento de temáticas importantes, como por exemplo, a perspectiva da Formação Continuada trazida por Francisco Imbernón (2010); os estudos direcionadores sobre educação, de Paulo Freire (1987); as ideias acerca da Educação de Jovens e Adultos de Miguel Arroyo (2017), Moacir Gadotti (2011) e Alessandra Nicodemos (2017); as contribuições teóricas sobre o conceito de Memória e a sua utilização na formação da identidade de Michel Pollack (1992) e Alessandro Portelli (2016). Apoiamo-nos, em especial, em autores que se dedicaram ao ensino de História, como Jörn Rüsen (2010), Elza Nadai (1992), Maria Auxiliadora Schimt (2004); e, em Isabel Barca (2004), que ancorou a proposta didática com os pressupostos da Aula-oficina. Com o uso desse aporte teórico metodológico, analisamos os dados sobre a importância da utilização da Formação Continuada enquanto espaço para ampliação das reflexões acerca da Educação Histórica, a partir das próprias vivências dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Na oportunidade, desenvolvemos, também, a organização do produto final da pesquisa que consistiu na elaboração de Eixos Temáticos, articulados com os relatos autobiográficos dos estudantes, para serem trabalhados em consonância com o referencial curricular local. Podemos inferir que a oportunidade de romper com o processo formal do currículo tradicional é fator de destaque do ensino por Eixos. Isso permite que os conteúdos sejam apresentados de forma mais rica e, dessa forma, o professor consiga alcançar com mais propriedade os estudantes desta modalidade de ensino, promovendo uma relação na qual os estudantes possam reconhecer a História como parte de suas vivências e perceber a sua condição enquanto sujeito histórico.

Palavras-chave: Ensino de História, Formação Continuada, Educação de Jovens e Adultos (EJA).

ABSTRACT

SILVA, Laila Cristine Ribeiro da. **The continuing education of teachers in the education of young people and adults in Araguaína-TO: reflective space and historical experiences. 2020. 151 f.** Dissertation (Professional Master in History Teaching) - Federal University of Tocantins, Araguaína-TO, 2020.

This research was developed together with professional colleagues in the teaching of History, working in the Education of Youths and Adults (EJA) in the municipal network of Araguaína-TO, based on a new perspective of Continuing Education promoted in partnership with the Municipal Secretary of Education. Therefore, its objective was to develop a methodology that assesses the identities of Youth and Adult Education students so that they could be used to improve work with the school curriculum. Appropriation of the methodological assumptions of Research Action and, therefore, searchers or involvement of five leading teachers of the discipline of History, working in schools in the municipality. These, in turn, were interlocutors in the analysis of their own realities. As for the regard to theoretical incursions, we are based on authors who dedicated themselves to the deepening of importante themes, such as for example, the perspective of Continuing Education brought by Francisco Imbernón (2010); the directing studies on education, by Paulo Freire (1987); the ideas about Youth and Adult Education by Miguel Arroyo (2017), Moacir Gadotti (2011) and Alessandra Nicodemos (2017); the theoretical contributions on the concept of Memory and its use in the formation of the identify of Michel Pollack (1992) and Alessandro Portelli (2016). We have, in particular, on authors who have dedicated themselves to teaching history, such as Jorn Rusen (2010), Elza Nadai (1992), Maria Auxiliadora Schimt (2004); and Isabel Barca (2004), who anchored the didactic proposal with the assumptions of the Lecture-workshop. Using this theoretical methodological approach, we analyzed the data on the importance of using Continuing Education as a space for expanding reflections on Historical Education, based on the experiences of students of Youth and Adult Education. In the opportunity, we also developed the organization of the final product of the research, which consisted of the elaboration of Thematic Axes, articulated with the autobiographical reports of the students, to be worked in line with the local curriculum framework. We can infer that the opportunity to break with the formal processo f the traditional curriculum is a prominent fator in teaching by Axes. This allows the contentes to be presented in a richer way and, in this way, the teacher is able to reach more appropriately the students of this teaching modality, promoting a relationship in which the students can recognize History as part of their experiences and perceive their condition as a historical subject.

Keywords: History Teaching, Continuing Education, Youth and Adult Education (EJA).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização geográfica de Araguaína	29
Figura 2 – Grau de instrução no município de Araguaína	30
Figura 3 – Infográfico sobre as CONFINTEA's.....	72
Figura 4 – Grupo de interação com os professores participantes da pesquisa para a troca de experiências	80
Figura 5 – Slides usados durante os estudos com os participantes.....	86
Figura 6 – Imagens do 2º Encontro de Formação Continuada para análise dos relatos autobiográficos dos estudantes da EJA.....	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Analfabetismo e gênero.....	32
Tabela 2 – Índices de Analfabetismo no Século XX no Brasil	57

LISTA DE SIGLAS

CEAA - Campanha de Educação de Jovens e Adultos

CONFINTEA's – Conferências Internacionais de Educação de Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FACILA – Faculdade de Educação Ciências e Letras

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICAE – Conselho Internacional de Educação de Adultos

IDHM - índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

ONGS – Organizações não Governamentais

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

SEDUC – Secretaria de Educação Juventude e Esporte

SEMED – Secretaria Municipal de Educação Cultura Esporte e Lazer

TSE – Tribunal Superior Eleitoral

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNITINS – Universidade do Tocantins

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos profissionais do ensino de História da EJA em Araguaína	39
Quadro 2 – Formação dos profissionais do ensino de História da EJA em Araguaína ...	41
Quadro 3 – Experiência Profissional, Ensino de História da EJA em Araguaína	43
Quadro 4 – Práticas Pedagógicas dos profissionais do Ensino de História da EJA em Araguaína	47
Quadro 5 – Práticas Pedagógicas dos profissionais do ensino de História da EJA em Araguaína	48
Quadro 6 – Práticas Pedagógicas dos profissionais do ensino de História da EJA em Araguaína	49
Quadro 7 – Alegrias da prática docente na EJA	51
Quadro 8 – Alegrias da prática docente na EJA	51
Quadro 9 – Alegrias da prática docente na EJA	52
Quadro 10 – Dificuldades e tristezas da prática docente na EJA	52
Quadro 11 – Dificuldades e tristezas da prática docente na EJA	53
Quadro 12 – Dificuldades e tristezas da prática docente na EJA	54
Quadro 13 – Iniciativas populares promovidas na década de 1960 no Brasil em prol da Alfabetização de Jovens e Adultos	58
Quadro 14 – Tarefas definidas para a educação de adultos adultos deliberadas na 1ª CONFINTEA (1949).....	64
Quadro 15 – Algumas recomendações para a educação de adultos deliberadas na 2ª CONFINTEA (1960).....	65
Quadro 16 – Assuntos referentes ao desenvolvimento da educação de Adultos abordados na 3ª CONFINTEA (1972).....	66
Quadro 17 – Principais itens debatidos na 4ª CONFINTEA (1985)	67
Quadro 18 – Temáticas dos fóruns EJA	68
Quadro 19 – Temas de estudos realizados na 5ª CONFINTEA (1997)	70
Quadro 20 – Recomendações da 6ª CONFINTEA que objetivaram a priorização da educação de adultos (2009)	71
Quadro 21 – Modelo de aula-oficina	87
Quadro 22 – Parte do Planejamento das aulas-oficinas	88
Quadro 23 – Planejamento das Aulas-Oficinas	90
Quadro 24 – Planejamento das Aulas-Oficinas	90
Quadro 25 – Planejamento das Aulas-Oficinas	92
Quadro 26 – Número de estudantes que participaram das aulas-oficinas.....	93
Quadro 27 – Trecho do Referencial Curricular para o ensino de História de Araguaína	104
Quadro 28 – Primeiro tema percebido na análise dos relatos autobiográficos	107
Quadro 29 – Segundo tema percebido na análise dos relatos autobiográficos	109
Quadro 30 – Terceiro tema percebido na análise dos relatos autobiográficos	110
Quadro 31 – Quarto tema percebido na análise dos relatos autobiográficos.....	111
Quadro 32 – Quinto tema percebido na análise dos relatos autobiográficos	112
Quadro 33 – Produto Final do Trabalho de Pesquisa	113

SUMÁRIO

RELATO AUTOBIOGRÁFICO.....	15
INTRODUÇÃO	22
1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PENSANDO A TRAJETÓRIA SÓCIO- HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS	38
1.1 Em busca do Perfil docente em Araguaína-TO: diálogos com a realidade local	38
1.2 Trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Cenário Nacional.....	55
1.3 Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA's) e as diretrizes para a EJA no Brasil.....	62
2. FORMAÇÃO CONTINUADA: EM BUSCA DAS VIVÊNCIAS HISTÓRICAS DOS ESTUDANTES DA EJA.....	75
2.1 “Eu até achei que tinha entrado na sala errada”: formação continuada de professores da EJA em Araguaína-TO	75
2.2 Práticas Pedagógicas no Ensino de História da EJA na perspectiva da Educação Histórica	83
2.3 Os procedimentos de elaboração da proposta didática das Aulas-Oficinas para aplicação com os estudantes da EJA.....	88
2.4 Os relatos autobiográficos dos estudantes da EJA e reflexões em torno da construção do sentido de si	93
3. O ESTUDANTE DA EJA: DA PARTICIPAÇÃO ESPECTADORA AO PROTAGONISMO NO CURRÍCULO ESCOLAR	102
3.1 Referencial curricular para o ensino de História na EJA em Araguaína-TO.....	102
3.2 A elaboração de Eixos Temáticos como meio colaborativo para a inserção das vivências históricas estudantis no ensino de História da EJA.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICES.....	133
ANEXOS	148

RELATO AUTOBIOGRÁFICO¹

PASSOS...

Os primeiros passos da minha caminhada de vida e, também, como estudante, foram dados em uma cidade simples, interiorana de clima e hábitos rurais, no município de Iporá, estado de Goiás. Lá morei até os meus 10 anos e pude iniciar a minha história escolar com 05 anos, na Escola Estadual Israel de Amorim.

Lembro-me com carinho desse lugar, pois as salas de aula eram bastante aconchegantes, com mesinhas e cadeiras que tinham exatamente a minha altura, o que me fazia sentir em um lugar especial, feito para mim. A escola possuía um parquinho com brinquedos e, todas às sextas-feiras, a turma recebia a oportunidade de passar algumas horas no final da tarde brincando livremente. Isso se houvesse um bom comportamento disciplinar durante a semana.

Recordo-me que os balanços eram os preferidos e todos queriam usá-los ao mesmo tempo, isso às vezes causava alguns conflitos resolvidos até mesmo com a força física, já que a noção de acordo social ainda não estava bem consolidada.

No aspecto relacionado ao ensino, era considerada uma “boa aluna”, não tinha problemas com notas, ou com atividades, não costumava ficar sem recreio e conseguia decorar a tabuada, algo bastante cobrado na época e que não me causava estímulos, fazia porque não queria ficar sem a oportunidade de brincar no intervalo, ou que meus pais recebessem bilhetes com algo que desabonasse minha conduta.

A escola possuía boas referências na cidade, sobretudo, no aspecto disciplinar, e contava com uma diretora japonesa, naturalizada brasileira, bastante rígida, chamada Yoco. Sua figura é bem presente em minhas memórias, lembro que ela costumava receber todos os estudantes para a realização semanal do momento cívico. Com o auxílio de uma vitrola velha e vermelha colocava a tocar o Hino Nacional e, usando uma régua grande de madeira, passava entre as filas medindo a distância e verificando a posição de sentido.

¹ Escrito em 08 de junho de 2018 e adaptado ao final do trabalho.

Esse momento causa-me temor, pois quando encontrava algo que não estava do seu agrado, separava os estudantes para ficar no famoso castigo e falava palavras duras, algumas até mesmo em japonês que, pelo tom utilizado, imaginava não se tratar de nada carinhoso.

Ao término da 4ª série, em busca de oportunidades de trabalho, minha família optou em mudar para a cidade de Araguaína, estado do Tocantins, onde passei a frequentar durante todo o Ensino Fundamental II e Médio, a Escola Estadual Marechal Rondon, por ser a que ficava próximo a casa que morávamos. Mudança difícil que causou grande impacto sobre minhas percepções e sentimentos acerca da escola.

O novo local de estudos não parecia com o anterior, a escola era velha, com cadeiras quebradas e rabiscadas e, às vezes, sentava em carteiras sem apoio o que me levava a escrever com o caderno em meu colo. Os estudantes brigavam muito e constantemente tínhamos a intervenção do diretor e coordenadores na sala de aula, levando o grupo causador da desordem à secretaria para assinar o livro preto, o temível livro que fazia parte da rotina escolar e que passei a saber da sua existência, nesse novo local.

Dois meses após a minha chegada, os professores entraram em greve reivindicando melhores salários, passei algum tempo em casa, sem aulas, o que causava preocupações para minha mãe que não podia pagar uma escola particular, apesar do seu desejo naquele momento.

Esses fatos mudaram um pouco as minhas visões acerca do estudo, o que antes era algo prazeroso, passou a ser uma verdadeira obrigação imposta pelos meus pais: Benedito e Luzinete. Eu sentia saudade e tinha vontade de voltar para minha cidade anterior.

Apesar dessa fase difícil, as aulas retornaram e o convívio com os colegas e professores ajudou a mudar essa imagem. Na sétima série comecei a direcionar o meu olhar para a disciplina de História, ministrada pela professora Nazide, uma mulher rígida, brava, de estatura baixa, que inspirava os estudantes a fazerem na clandestinidade muitas piadas e brincadeiras sobre o seu nome e tamanho, algo considerado de imensa periculosidade, pois se ela descobrisse, as consequências seriam drásticas.

Não era a professora querida da turma, pelo contrário, muitos desenvolveram por ela um medo e antipatia. O professor predileto era o responsável pela disciplina

de Educação Física, recordo-me que em suas aulas as frases típicas dos meus colegas eram: “Libera a bola professor! Vamos logo para quadra!”.

Como não conseguia perceber minhas aptidões inatas para o esporte, não comungava desse fascínio e causava-me mais interesse as aulas da temível professora de História, por ela me levar a pensar e a refletir sobre assuntos que não tinham, até aquele período, minha atenção.

Meus pais me incentivavam a continuar os estudos e a lutar para ter uma vida melhor que a deles, já que até aquele momento os dois só haviam conseguido concluir o Ensino Fundamental e, por isso, os seus trabalhos se dividiam em situações não formais urbanas – a venda de salgados e lanches no comércio –, e atividades rurais em uma pequena propriedade que possuíam.

Minha mãe era a principal incentivadora, fazia questão de comprar os melhores materiais escolares que podia, recordo-me dos grafites, canetas coloridas, cadernos com adesivos que, para a época, representava algo precioso na vida de uma adolescente que fazia questão de ornar da melhor forma os seus objetos. Sabia que esse esforço representava muito e que esse dinheiro por vezes poderia fazer falta nas despesas familiares. Então, mesmo com as fantasias da adolescência, vez ou outra abria mão dos mimos e agrados.

Ao final do Ensino Médio, os incentivos de minha mãe aumentaram mais ainda para que eu pudesse ingressar na faculdade, o seu desejo era que os três filhos chegassem ao ensino superior. Como não podíamos pagar faculdades particulares ou ir estudar em outras cidades, nos restava escolher entre os cursos de licenciatura que existia na Faculdade Estadual – UNITINS.

Meu irmão mais velho, Benedito Junior, tentou entrar no curso de matemática, mas não teve sucesso e preferiu condensar seus esforços trabalhando no comércio; o segundo irmão, Luciano, já cursava geografia e trabalhava no comércio da cidade também. Então, havia chegado a minha vez de escolher.

Terminei o Ensino Médio com 16 anos, contudo, não houve vestibular em razão, mais uma vez, das greves que atingiram agora o Ensino Superior. No ano seguinte, sabia que, pelas condições econômicas da família, deveria fazer de fato a escolha para me tornar professora e ter a minha profissão. Daí, então, lembrei-me de toda a trajetória educacional que havia percorrido até ali e resolvi que tentaria entrar para o curso de História, já que havia desenvolvido afinidades com a disciplina.

Iniciei a graduação no ano de 2001, mas só consegui concluir em 2006, devido a outras greves enfrentadas dentro da universidade que, agora, passava a ser Universidade Federal do Tocantins – UFT. Acho que por causa da minha pouca idade e pela necessidade de conciliar as aulas com o trabalho de balconista, exercido em uma loja de fotografia, não consegui aproveitar bem essa oportunidade, apesar de ter concluído em tempo as disciplinas e não ter enfrentado problemas maiores. Entretanto, sinto falta de ter explorado melhor essa etapa de minha vida.

Logo depois da colação de grau, iniciei uma especialização em História da África e, em 2009, prestei concurso para a Rede Estadual e Municipal de Ensino. Fui aprovada nos dois certames, algo festejado por minha família, já que meu irmão geógrafo estava atuando como professor na rede estadual. Esse acontecimento se tornou mais especial para minha mãe que, com os nossos incentivos e exemplos, mesmo passando a morar na zona rural, voltou a estudar na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Logo depois cursou pedagogia, vindo a ser aprovada em um concurso público, do Município de Piraquê, aos 50 anos, se tornando professora da escola do campo.

Esse fato contribuiu para modificar as vivências de meus pais. Depois de tantos anos, minha mãe deixava as atividades informais de trabalho para se dedicar a um ofício formal, trabalhando com alfabetização de crianças.

Quanto a mim, optei em trabalhar na rede municipal de Araguaína, com os programas educacionais, onde realmente tive a oportunidade de aprofundar as minhas experiências como docente. Confesso que grandes temores foram enfrentados, pois percebi que a graduação não havia me dado os instrumentos necessários para a prática. Com isso, logo tive de trabalhar com colegas profissionais em encontros de Formação Continuada.

Essas experiências exigiram estudos de assuntos diversos, muitas vezes distantes da minha formação básica, tudo para tentar exercer da melhor forma as funções que agora detinha. Em alguns momentos, recorri a minha memória tentando buscar exemplos de professores anteriores, repetindo fielmente as suas formas de trabalho, algo que me proporcionou sucesso. Porém, também, fracasso, devido às singularidades e heterogeneidades dos estudantes, as quais só vim conhecer e compreender com a experiência trazida pelos anos.

Passei a ter contato com o universo escolar e com o “chão da sala de aula”. Como estudante, nunca havia imaginado que, ao pisá-lo como professora, poderia

ser tão duro ou quente, isso devido aos desafios, como por exemplo, a falta de estrutura física, de apoio tecnológico e humano, ou mesmo a falta de experiências anteriores que pudessem somar naquele momento.

Entretanto, apesar de ser um contexto difícil, era bastante gratificante poder contribuir com a formação de tantas vidas. Quando encontrava algum estudante que me abraçava e dizia com carinho, “essa minha professora..., nunca vou esquecer da senhora!”, todo esse respeito e reconhecimento acrescentava ao meu coração as condições que faltavam e me motivavam a prosseguir.

Logo depois, veio a oportunidade de uma nova graduação: o curso de Direito que concluí no ano de 2016. Percebia entre os meus colegas certa aversão quando falava que era professora da rede pública. Muitos compartilhavam que eram filhos de professores também, mas seus pais não queriam que seguissem o mesmo caminho. Esses comentários revelavam uma imagem do estereótipo da profissão de professor, no Brasil. No entanto, sempre argumentava dizendo que, para que aquela turma fosse formada, muitos ali haviam recebido contribuições valiosas nos anos escolares com professores da rede pública.

Até mesmo entre os parceiros da profissão docente havia incentivos para que eu enveredasse por esse novo caminho do direito. Mas não havia em mim pretensões para a advocacia. Pensava em, futuramente, tentar um novo concurso público. Logo após a formatura, tentei fazer uma especialização que pudesse aproximar as duas áreas – Educação e Direito –, foi então que comecei a cursar Gestão Social e Políticas Públicas, o que acrescentou à minha caminhada, grandes conhecimentos.

No ano de 2017, reencontrei por força do acaso, um amigo dos tempos da graduação de história, Ronair. Na ocasião, ele compartilhou que estava cursando o Profhistória e que o foco do mestrado era o ensino. Ronair, por sua vez, me incentivou a fazer o exame de seleção que se encontrava com as inscrições abertas. No início, hesitei um pouco por achar que não possuía mais o domínio sobre alguns assuntos do campo acadêmico, já que havia terminado o curso há 12 anos.

Entretanto, conhecendo melhor o edital e verificando as provas anteriores, busquei coragem e resolvi tentar. Observei que seria uma grande oportunidade para melhorar minha prática; me lançar no desafio da pesquisa e escrita, algo que na atuação docente não tive oportunidades de realizar; além de ser uma possibilidade de melhoras financeiras dentro do plano de carreira. Atraiu-me, ainda, a questão de

poder realizar uma pesquisa que pudesse contemplar o meu lugar de trabalho, com a possibilidade de abrir diálogos acerca das concepções e práticas do ensino de História.

Assim, após a espera do resultado veio a feliz e surpreendente notícia da aprovação e com ela muitas novidades e desafios. Realmente, retomar as leituras, com o pouco tempo que me sobrava do trabalho, foi algo novo. Revisitar o universo enigmático dos filósofos da história foi uma batalha. Pensar em possibilidades de publicações e participações em congressos nacionais sem ter a licença para estudos e, ainda, conciliar tudo isso com a minha vida pessoal, foi um imenso duelo a ser vencido comigo mesma.

E junto com todo esse desafio pude experimentar o nascimento de outro. Assim que começamos o curso, tive a grande alegria de descobrir a minha gravidez. Foi para mim uma surpresa, pois já havia tentado ser mãe em outras circunstâncias, porém a medicina não confirmava essa possibilidade. Enfrentei uma gestação difícil e com muitas complicações, mas que foi abraçada pelo apoio de muitos colegas e professores especiais que me ajudaram a prosseguir e a não desanimar. Meu esposo Uallace se mostrou um companheiro generoso e fiel, nessa jornada, me incentivando e tentando auxiliar em tudo que podia.

Posso afirmar com convicção que tenho experimentado, em meu processo formativo, uma grande evolução. Em toda a minha família serei a primeira a possuir uma titulação de mestre. Por ser algo tão distante da nossa realidade, tive que gastar horas para explicar para o meu pai o que isso representava, pois em razão de sua simplicidade e pelos poucos anos escolares, não sabia nem mesmo que isso existia.

Mas além do título, o mestrado representa uma evolução bem maior, relacionada ao meu campo formativo como pessoa. Realmente, para a minha realidade de vida não fiz planos profissionais concretos, fui aprendendo a perceber e a abraçar as oportunidades que iam surgindo em meu caminho, e este passo para o mestrado considero uma grande conquista.

No que concerne a realização da pesquisa, sei que representava outro gigante que tentaria vencer. Nesse ponto, vejo como uma das maiores contribuições do mestrado para mim. Tive a oportunidade de estimular a competência da escrita que, por sua vez, realmente necessita de muitos treinos para que se alcance melhoras.

Trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos – EJA, no município de Araguaína, modalidade de ensino que, às vezes, é tão esquecida e marginalizada dentro das prioridades educacionais, representou um verdadeiro privilégio. Espero que essa experiência some como uma contribuição em meio ao seu contexto e que os valiosos diálogos que emergiram com os sujeitos participantes desse cenário contribuam para que o ensino de História possa ser pensado e discutido dentro do universo escolar.

Em relação ao futuro, espero ser uma profissional melhor. Que todas as vivências, mesmo aquelas mais difíceis, contribuam para o amadurecimento, crescimento e melhora da minha prática, pois sei que tenho muito a aprender.

Desejo continuar esta caminhada que teve início lá na cidade de Iporá, buscando forças para fortalecer os meus pés e me lançar aos novos passos da minha vida. Passos que vem sendo dados nas estradas ainda não conhecidas, com rotas não planejadas, cheia de retas, curvas, subidas e ladeiras, mas que sempre são realizados na esperança de trilhar caminhos melhores.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu de uma preocupação prática sobre como melhorar o aprendizado histórico dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tornando a disciplina significativa para a sua orientação no tempo presente². Ainda na contemporaneidade, é possível notar a persistência de práticas pedagógicas que se ocupam em fomentar o “repasso” de informações, como se o saber fosse estanque e posto apenas para a sua memorização, não sendo passível de críticas ou mesmo de relações próximas que se interligam com as realidades dos estudantes.

Nessa perspectiva, de prática docente e de acesso ao aprendizado histórico, há uma ilusão de que as interpretações dos conteúdos sejam feitas de maneira única e estática. Ao tratar acerca dessa problemática, Conceição Cabrini (1994, p. 21) ressalta que “o aluno não se preocupa com as condições de elaboração deste produto acabado que lhe é apresentado e permanece prisioneiro de uma concepção de certa forma mágica ou teleológica do conhecimento do passado”. Nesse sentido, é compreensível que ele não consiga fazer relações do que se discute nas aulas de História, com suas vivências sociais ou mesmo com as projeções do seu futuro.

As reflexões fomentadas por Jhön Rüsen (2011) sinalizaram para a necessidade de uma aproximação mais significativa entre “História acadêmica” e “didática da História”. Ao tratar da Educação Histórica, o autor pressupõe que a aprendizagem histórica possa ser considerada de maneira ativa, capaz de proporcionar ao estudante uma compreensão mais profunda da vida humana. De acordo com Schmidt, Barca e Garcia (2010), é possível a construção de pensamentos históricos gradualmente mais sofisticados.

Aproveitando esse pensamento e dialogando com as especificidades inerentes a Educação de Jovens e Adultos, desde Paulo Freire (1987) aprendemos que, sobretudo, é preciso considerar os saberes dos educandos advindos das suas vivências. Contudo, os problemas que envolvem a EJA são muitos e ainda

² O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas estas operações. A questão básica é como o passado é experienciado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro (RÜSEN, 2011, p.39).

impossibilitam que as questões referentes às práticas docentes, na sua relação com o aprendizado histórico, sejam colocadas em questão.

Sabemos que no Brasil a Educação de Jovens e Adultos tem sido construída em meio a um cenário de lutas sociais e percepções reducionistas. As políticas públicas nacionais caminham a passos lentos para atender e operacionalizar integralmente essa modalidade de ensino que, por seu turno, transborda os limites da escolarização em sentido estrito.

Compartilhando das reflexões fomentadas por Adair José Bernardino (2008), em sua dissertação acerca da *Concepção de cultura trabalho e tempo dos professores de EJA*, é possível observar que, mesmo com as mudanças históricas educacionais, como por exemplo, a implementação de programas e políticas de “inclusão” de jovens e adultos que não tiveram acesso ao processo de escolarização em idade oportuna, ainda existe um grande efetivo populacional que não conseguiu acesso ao sistema de educação. Estes não obtiveram a efetivação desse direito positivado em tantos documentos legislativos – Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Plano Nacional de Educação etc. – que pretendem contemplar a todos.

Ao tratar do tema *Analfabetismo entre Jovens e Adultos no Brasil*, Sérgio Haddad e Filomena Siqueira (2015) reforçam que o avanço da erradicação do analfabetismo, nas últimas décadas, tem se dado de maneira muito frágil, evidenciando a magnitude da natureza do problema que se entrelaça na precariedade do universo escolar e nas diferenças socioeconômicas presentes no país.

A esse respeito, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE- PNAD 2019) revelam o quantitativo de 11,3 milhões de analfabetos entre a população de 15 anos ou mais no Brasil, o número corresponde a 6,8% dessa população. No ano de 2018, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Censo/INEP), o total de 3.598.988 brasileiros estavam matriculados na Educação de Jovens e Adultos, em escolas de áreas urbanas e rurais, em tempo parcial e integral, um universo que acolhe educandos de diferentes faixas etárias: adolescentes, jovens, adultos e idosos.

Essa realidade estatística no país “não deixa dúvida quanto à baixa efetividade das estratégias de governo para a elevação da escolaridade da população [...]” (VENTURA, 2017, p.149). Ainda se soma a tais fatores, o número

considerável de evasão e abandono escolar, o que agrava o quadro de marginalização e negação ao direito à educação e à cidadania plena.

A formação docente para a EJA sofre diretamente os impactos do tratamento secundário e subalterno que permeia o histórico dessa modalidade de ensino. Na região norte do país, a maioria dos profissionais não possui nenhuma capacitação específica e, muitas vezes, atua em ensino de disciplinas que não exigem graduação acadêmica na área. A ausência de uma formação adequada acaba por solidificar ainda mais as dificuldades enfrentadas dentro do sistema educacional (ALMEIDA, 2018).

Desse modo, é necessário pensar a EJA como um campo fronteiriço entre o que é ofertado pelas políticas públicas e o que se pode realizar no chão da escola³. Logo, o que de fato deve ser aproveitado como terreno fértil para a inovação prática e teórica em busca da reorganização dos saberes e permanência dos educandos? Defendemos que a Formação Continuada se apresenta como um valioso meio de aprimoramento coletivo dos saberes docentes, por permitir a reflexão dos aspectos pedagógicos e didáticos relacionados a teoria e a prática. A formação é, portanto, necessária para a melhoria do ensino, assim como também para desenvolver estratégias que visem sanar as dificuldades educacionais e instalar mudanças significativas nas práticas docentes.

Pensar sobre o fazer profissional docente implica refletir sobre si mesmo e sobre sua própria construção histórica. Nóvoa (1992), ao explicitar acerca dos pressupostos da profissão, reflete sobre o elo entre os percursos profissionais e pessoais e como esses avançam e evoluem ao longo da vida, explicitando como esse fazer se constrói conjuntamente com as experiências adquiridas e com as trocas de saberes entre as pessoas.

Nesse sentido, cabe promover, junto aos professores da EJA e, sobretudo, do ensino de História, ações que possibilitem o conhecimento articulado sobre a sua própria atuação em permanente troca com os colegas. É dentro do potencial formativo da prática que se torna importante promover reflexões com os docentes acerca da necessidade de valorizar as histórias de vida dos estudantes. Ao passo que, a partir das histórias de vida é possível entender suas memórias, trajetórias,

³ Entendemos como chão da escola o espaço de construção e afirmação da identidade dos trabalhadores em educação (MELO, 2009).

anseios, cultura e expectativa de futuro, buscando um processo de aprendizado histórico significativo.

Segundo Marcos Silva e Amélia Porto (2012, p. 46), “o ensino torna-se significativo à medida que permite ao estudante dialogar com sua realidade, compreendê-la e questioná-la de forma mais sistemática”. Para Jörn Rüsen, é fundamental que “a aprendizagem da história seja considerada pelos jovens como significativa em termos pessoais, capaz de proporcionar ao aluno uma compreensão mais profunda da vida humana” (LEAL, 2011, p. 02). Dessa forma, é viável afirmar que “o ensino de história é um importante instrumento na (re)construção de identidades que trazem, muitas vezes, a marca do ser menos” (NICODEMOS, 2017, p. 71).

Assim, acreditamos que tal perspectiva se aproxima das ideias norteadoras de Paulo Freire que, por sua vez, preconizou que a educação de adultos deve investir na passagem da consciência ingênua à consciência crítica, o que segundo Vieira Pinto (1984, p.104), corresponde dizer que:

[...] a consciência ingênua se crê superior aos fatos, dominando-os fora e, por isso, se julga livre para entendê-los como melhor lhe agrada. Por sua vez, a consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica, nas relações causais e circunstanciais (*Apud SCOCUGLIA, 2019, p.47*).

O ensino de História na Educação de Jovens e Adultos se apresenta como um meio promissor para instigar os estudantes a desenvolverem sua consciência⁴ histórica. Segundo Garcia:

[...] Adotar o conceito de consciência histórica, na concepção de Rüsen, como categoria articuladora de análises sobre resultados de aprendizagem de conhecimento históricos permitiu uma aproximação com ideias construídas pelo educador brasileiro Paulo Freire, especialmente no que se refere à passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, movimento este responsável por mudanças que educadores explicitam em sua compreensão do mundo (GARCIA, 2008, p.130).

Defendemos, aqui, que a narrativa das vivências podem ser utilizadas pelos professores para a ampliação da consciência histórica dos estudantes, ou seja, para

⁴ Quanto ao conceito de consciência histórica, Jörn Rüsen (2010, p.57) sinaliza que ela é: “[...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo de si mesmo, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”.

“a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica”, na percepção de Paulo Freire. Diante dessa perspectiva, propusemos a investigação dos seguintes aspectos:

- ✓ Qual é o perfil dos profissionais que atuam na docência do ensino de História junto a Educação de Jovens e Adultos no Município de Araguaína-TO?
- ✓ Quais são as representações de identidade presentes nas salas de aula da EJA, a partir da promoção das memórias estudantis?
- ✓ A trajetória de vida pode direcionar na escolha dos temas e conteúdo (currículo) a serem trabalhados nas aulas de História?

A iniciativa de elaborar um trabalho que envolve a Formação Continuada como espaço reflexivo para o desenvolvimento das vivências históricas, no contexto da EJA, nasceu a partir de inquietações e indagações que se constituíram ao longo da trajetória profissional da pesquisadora, professora de História e atuante junto a Formação Continuada, no município de Araguaína-TO.

Durante os nove anos trabalhados no contexto municipal, desenvolvendo essas duas funções, professora e formadora, foi possível perceber a concepção da Formação Continuada. Esta não passava de um espaço destinado para palestras e minicursos que abordavam temas diversos, sendo a maior parte de cunho motivacional ou de aspectos que consideravam a alfabetização dos estudantes. Não tenho recordações, ao longo da minha trajetória como servidora pública, de nenhuma proposição da Secretaria Municipal de Ensino, de estudos que abordassem o ensino de História, voltado para a Educação de Jovens e Adultos.

Os encontros costumavam ser ofertados conjuntamente para os profissionais ocupantes de todas as áreas da EJA: coordenadores pedagógicos, professores alfabetizadores, professores de componentes curriculares, apoios educacionais e, às vezes, gestores. Na realização desses eventos era possível notar a necessidade de se dialogar dentro do contexto dos campos disciplinares com os pares que atuam ativamente na docência. A partir dessas experiências e, após ingressar no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História que tem por finalidade a reflexão da prática profissional, essa proposta de pesquisa se solidificou.

O objetivo geral deste trabalho é desenvolver, com os docentes do ensino de História, atuantes na Educação de Jovens e Adultos de Araguaína, uma metodologia que valorize as identidades dos estudantes da EJA e utilize essas informações no aprimoramento do currículo escolar. Para tanto, foram definidos alguns objetivos específicos que se expressam como:

- ✓ Investigar o perfil profissional dos docentes do ensino de História, atuantes na Educação de Jovens e Adultos de Araguaína; e a existência, em suas práticas, de trabalhos desenvolvidos com a Memória e Identidade;
- ✓ Estimular, por meio da Formação Continuada, a realização de ações de valorização das identidades estudantis, dentro da sala de aula e no contexto das unidades escolares;
- ✓ Organizar, com os professores do ensino de História, Eixos Temáticos, a partir das manifestações identitárias estudantis, que possam ser trabalhos em consonância com o Referencial Curricular proposto para a modalidade EJA, no município de Araguaína-TO.

A hipótese norteadora da pesquisa é a de que a Formação Continuada possa se constituir em um espaço reflexivo para o aprimoramento de práticas docentes, que considerem as vivências históricas e identitárias dos estudantes. Tudo isso pode contribuir para o desenvolvimento de metodologias, na perspectiva da Educação histórica, que levem a melhoria do ensino de História da Educação de Jovens e Adultos, na cidade de Araguaína-TO.

O aporte teórico contou com as “vozes” de muitos/as autores/as que deram base e enriqueceram a construção dessa dissertação. Entre elas, destacam-se como principais, a abordagem acerca da perspectiva da Formação Continuada trazida por Francisco Imbernón (2010); os estudos direcionadores sobre educação de Paulo Freire (1987); as ideias acerca da Educação de Jovens e Adultos de Miguel Arroyo (2017), Moacir Gadotti (2011), e Alessandra Nicodemos (2017); as contribuições teóricas sobre o conceito de Memória e sua utilização na formação da identidade de Michel Pollack (1992) e Alessandro Portelli (2016).

Sobre o Ensino de História, contamos com as contribuições de Jörn Rüsen (2010), Elza Nadai (1992), Maria Auxiliadora Schimt (2004); e, de Isabel Barca (2004), que ancorou a proposta didática com os pressupostos da Aula-oficina. Além

do pensamento sobre a importância do desenvolvimento da consciência crítica, na educação de adultos, trazido por Paulo Freire (1987).

A pesquisa foi realizada na cidade de Araguaína que se encontra situada na região norte do estado do Tocantins. Segundo a Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos, elaborada pela SEDUC, o Estado do Tocantins oferta, desde o ano de 1996, essa modalidade educacional, a fim de atender as pessoas que não tiveram acesso à escola na idade adequada. O documento diz estar alicerçado nos fundamentos e concepções freireanas, mencionando que: “A Educação de Jovens e Adultos tem no ideário freireano sua gênese, no qual o processo educativo parte do exame crítico da realidade e da possibilidade de sua superação” (TOCANTINS, 2008 p. 37). Nesse sentido, as ações educativas devem ser percebidas como uma ação social que “considere as relações escola-comunidade e o retrato cultural” capazes de produzir “uma prática educativa articuladora da teoria com a prática”, tendo o educando como sujeito do processo (TOCANTINS, 2008, p. 41).

Dessa forma, subentende-se, a partir da leitura do documento oficial que, o ensino realizado na Educação de Jovens e Adultos deve ser, sobretudo, diferenciado, não se constituindo em um espaço apenas de transmissão de conhecimentos, mas sim, em um ambiente que busque desenvolver, junto aos estudantes, a transformação da sua realidade de vida. Logo, pensar na oferta educacional da EJA exige cogitar um modelo próprio que respeite as diferenças, a fim de que as situações didáticas venham ao encontro das necessidades de jovens e adultos, na sua diversidade e a partir do seu lugar social.

Há que considerar, porém, que no contexto da prática efetiva do dia a dia escolar, a equalização desse ensino consciente e transformador ainda é um desafio a ser vencido, devido às diferentes dificuldades que envolvem tanto os órgãos governamentais, quanto os próprios trabalhos realizados junto as instituições escolares. Preleciona as Diretrizes Curriculares Estaduais que, no Tocantins:

[...] A maioria dos professores da EJA, não são professores que tem sua carga horária maior nessa modalidade. Quase sempre a EJA é utilizada como ponte para garantir quarenta horas semanais e assim efetivar o máximo de recursos no holerite no final do mês (TOCANTINS, 2008 p.35).

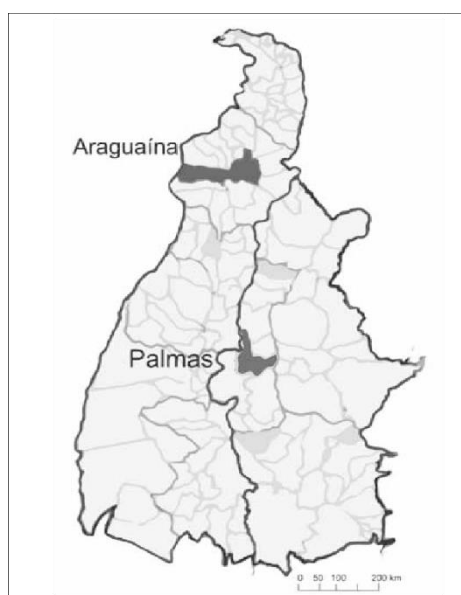
Somam-se a esses problemas a baixa frequência dos estudantes; o grande número de evasão e abandono escolar; e as poucas aulas destinadas ao ensino de História. Todavia, esses desafios não podem impedir que se considere os

estudantes como sujeitos detentores de saberes e experiências possíveis de serem aproveitadas na construção da educação.

Desta feita, a possibilidade de articular oportunidades para que os estudantes relatem suas vivências históricas, suas narrativas acerca de si, é uma forma de combater essas dificuldades, pois para apreender as singularidades dos sujeitos “é necessário que nós compreendamos como cada um coloca esta situação para si mesmo e para sua história, como ele biografa este contexto social e institucional do qual ele participa” (DELORY-MOMBERGER, 2011. p.50). Assim, o espaço dado aos discentes é uma forma de entender suas relações com o presente, passado e futuro, buscando espaços para a compreensão do que impulsiona a relação do aluno com a escola e com todos os contextos articulados a ela.

Araguaína encontra-se situada em uma área territorial de 4.000,416 km², tem sua economia baseada na agropecuária, em especial, na pecuária de corte. Possui uma população estimada de 177.517 habitantes e tornou-se a segunda maior cidade do Tocantins, menor somente que a capital Palmas (IBGE/ Cidades 2018). Com 61 anos de existência e mesmo sendo considerada como um polo dos setores comerciais e educacionais da região, a cidade ainda possui um número expressivo da população que não completou o ciclo básico educacional.


Figura 1 – Localização geográfica de Araguaína



Fonte: Brasil (2010).

Segundo os dados do Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil, o índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM /2010) de Araguaína é 0,752 e a dimensão que mais contribui para a formação dessa estatística é a longevidade, seguida pela renda e, por último, temos a contribuição da educação. No que concerne a alfabetização local, a cidade possui um número significativo da população que não completou o ciclo básico educacional, conforme observamos na Figura 2, abaixo:

Figura 2 – Grau de instrução no município de Araguaína

 *Número de eleitores por grau de instrução no município de ARAGUAÍNA TO em 2018*

<i>Grau de instrução</i>	<i>Eleitores</i>	<i>%</i>
ANALFABETO	3.579	3,25%
LÊ E ESCRIVE	7.148	6,49%
FUNDAMENTAL INCOMPLETO	20.718	18,82%
FUNDAMENTAL COMPLETO	6.064	5,51%
MÉDIO INCOMPLETO	16.647	15,12%
MÉDIO COMPLETO	34.099	30,98%
SUPERIOR INCOMPLETO	8.797	7,99%
SUPERIOR COMPLETO	13.027	11,83%

Eleitores-Instrução-2018(Fonte:TSE)
ARAGUAÍNA-TO

Fonte: TSE. Disponível em:
<<https://www.eleicoesepolitica.net/numero-total-de-eleitores/araguaína-to/>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

Os dados demonstrados pelo TSE revelam que 18,82% da população não completou o Ensino Fundamental. Assim, a Educação de Jovens e Adultos, sobretudo no que diz respeito a oferta escolar municipal, é uma alternativa para essa parcela que deseja retornar à escola e completar as suas etapas de estudo. A Lei Municipal 2.957, de 24 de junho de 2015, dispõe sobre o Plano Municipal de Educação, esse documento legitima e ampara a oferta da EJA, preconizando, entre as suas justificativas, a análise situacional dessa modalidade de ensino:

[...] De acordo com a Resolução nº 01 de 18 de fevereiro 2014, que organiza e regulariza o atendimento da Educação de Jovens e Adultos EJA no Ensino Fundamental das Escolas Municipais de Araguaína-TO, o aluno Jovem e Adulto busca no ambiente escolar sua promoção individual e social fazendo a ponte entre o seu conhecimento sistematizado da escola e o conhecimento integrado ao ambiente de trabalho (ARAGUAÍNA, PME, 2015, p. 78).

De certo, a preconização da relação do sujeito com o trabalho é o referencial mais forte que permeia a necessidade de manutenção e retorno do estudante da EJA, na realidade municipal de Araguaína. Fica evidente de que se trata de uma educação para trabalhadores e, por esse motivo, o Conselho Municipal Araguaínense de Educação aprovou a implantação, no currículo escolar, de uma disciplina chamada *Iniciação a Qualificação Profissional*, na intenção de salvaguardar esse referente político-pedagógico e tecnicista que marca a Educação de Jovens e Adultos.

As duas metas especificadas no Plano de Educação (Metas 09 e 10) para o desenvolvimento do ensino, também fazem referências a essa característica e delinea as ações que se espera alcançar:

META 09: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Elevar, em regime de colaboração com os Estados, a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos de idade ou mais de 91,4% (noventa e um inteiros e quatro décimos por cento) para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2021, e até o final da vigência deste PME, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em pelo menos 50% (cinquenta por cento) o índice de analfabetismo funcional dos alunos dessa etapa de ensino **e proporcionar sua iniciação a Qualificação Profissional** (ARAGUAÍNA, PME, 2015, p. 85, grifo nosso).

META 10: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL/EJA

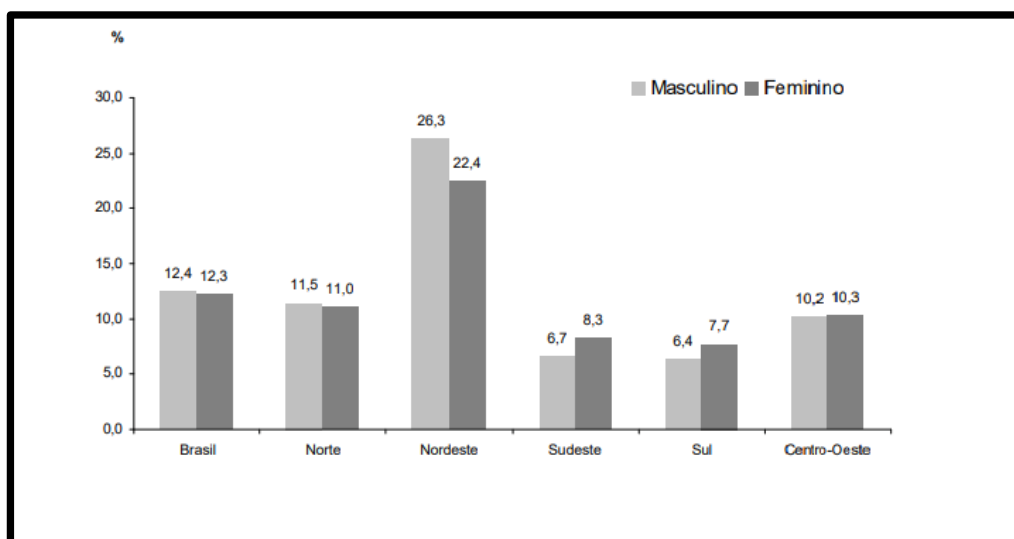
Oferecer no mínimo 60% (sessenta por cento) das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, **na forma integrada à Educação Profissional**, nos Ensinos Fundamental e Médio (ARAGUAÍNA, PME, 2015, p. 87, grifo nosso).

Percebemos o traço marcante do trabalho, presente na política institucional da EJA, que pode ser entendido em sua perspectiva reducionista, haja vista que uma abordagem profissionalizante por si só, não é capaz de definir todas as demandas e heterogeneidades que compõem as salas de aula, muito menos a formação de sujeitos críticos. Nesse sentido, destacamos a ausência, no Plano Municipal de Educação, de outros pontos de referência que formam as questões de vivências dos estudantes e que mereciam ser contempladas nas ações de planejamento. Os próprios jovens e adultos são membros de coletivos sociais, raciais e de gênero que precisam ser englobados dentro do universo dos planos das políticas públicas.

Dados do IPEA 2015 revelam que a média de anos de estudo das pessoas de 15 anos de idade ou mais, segundo cor/raça e localização do domicílio, na Região

Norte, era de 7,8 anos de estudos para negros e pardos, em contrapartida, 9,0 anos para a população branca. Já em relação a realidade de gênero, os números do IBGE/PNAD 2001 constatarem que 11,5 dos declarantes do gênero masculino são analfabetos em oposição a 11,0 do gênero feminino, conforme o gráfico abaixo:

Tabela 1 – Analfabetismo e gênero



Fonte: Mapa do Analfabetismo no Brasil/INEP (2001).

A questão relacional da cor/raça revela um distanciamento característico da desigualdade histórica preponderante no país e que também se apresenta em um nível considerável dentro da realidade territorial na qual Araguaína está inserida. Já o analfabetismo entre as mulheres é praticamente o mesmo entre os homens, o que endossa a gravidade dessa questão não só no âmbito da localidade, mas sim, no âmbito nacional.

Outro silenciamento constatado dentro do plano decenal municipal e, que destacamos aqui, como sendo de maior importância, refere-se aos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Inexiste qualquer menção específica ao profissional que desenvolve seu trabalho nessa área. O curioso é que, conforme dados da SEMED⁵, no ano de 2018, o município de Araguaína contou com 35 escolas que fizeram parte da rede, entre elas, 10 ofertaram a modalidade EJA na zona urbana, solidificando um trabalho com o 1º e 2º segmentos. Nestas escolas, atuaram 60 profissionais de diferentes formações, atendendo a um total de 971 estudantes matriculados.

⁵ Informações repassadas pela Diretora do Ensino Fundamental via questionário prévio para levantamento de informações para a pesquisa.

Considerando o exposto, e tendo em vista que os professores, de igual forma, são sujeitos importantes desta modalidade educacional, decidimos investigar o perfil profissional dos docentes do ensino de História, atuantes na Educação de Jovens e Adultos, de Araguaína, a fim de ajudá-los a trabalhar com as trajetórias de vida dos estudantes.

Para isso, adotamos, inicialmente, como procedimento metodológico, a aplicação de um questionário com 20 perguntas de múltipla escolha e 01 pergunta aberta, de cunho subjetivo (cf. Apêndice 2). O quadro de perguntas esteve centrado nas dimensões que englobam as características do trabalho docente, a saber: formação, práticas pedagógicas, experiência profissional, sentimentos e ressentimentos da atuação.

Os interlocutores da pesquisa são cinco professores da disciplina de História, do II segmento da Educação de Jovens e Adultos. A proposta consistiu em construir atividades de ensino através de uma metodologia compartilhada no trabalho de Formação Continuada. Os participantes escolheram uma de suas turmas para a aplicação da metodologia. A escolha foi feita livremente, pelo próprio docente, tendo em vista que a pesquisa pretendeu considerar um percentual de amostragem dentro da realidade municipal que, como já mencionado, possui 10 escolas que trabalham com a modalidade EJA⁶.

Cada professor participante escolheu, ainda, um relato autobiográfico de um estudante da turma selecionada por ele⁷, perfazendo um total de 5 autobiografias que foram utilizadas em nossa análise. A escolha e o critério de exclusão dos demais estiveram centrados na intencionalidade da pesquisa que pretendeu considerar a aplicação das metodologias apenas com parte dos discentes da EJA, devido aos entraves estabelecidos pelo número de matriculados e o tempo de duração do mestrado.

Contamos com os pressupostos metodológicos da pesquisa-ação, por se tratar de um método participativo utilizado por professores de diversos países, em razão de seu cunho colaborativo, democrático e fértil para promoção das mudanças sociais. As ideias norteadoras do conceito de pesquisa-ação estiveram pautadas sob as óticas de René Barbier (2007) e Michel Thiollent (2002) que, historicamente, têm contribuído com suas valorosas discussões e estudos.

⁶ Dados fornecidos a pesquisadora pela Secretaria Municipal de Educação do ano de 2018.

⁷ Os relatos encontram-se presentes no capítulo 2 deste trabalho.

Barbier (2007, p. 59) define o objeto de pesquisa a partir da “elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional do ator social”. É uma atividade que visa compreender e explicar as práxis de vivências dos grupos sociais, por eles mesmos, com o intuito de estabelecer uma ação transformadora definida pelos diálogos e reflexões coletivas.

Segundo Michel Thiollent (2002, p. 9-10), “a pesquisa-ação além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontram em propostas de pesquisa participante”. Consiste em tentar elucidar, por meio da cooperação conjunta e articulada, as problemáticas que os métodos tradicionais não conseguem contemplar de forma eficaz.

Para nós, a pesquisa-ação se apresentou como um meio promissor para o desenvolvimento deste trabalho, no universo educacional da EJA, em Araguaína, visto que essa metodologia pressupõe uma forma de investigação baseada na autorreflexão coletiva, de maneira a ampliar a consciência histórica dos professores. Além do mais, ao permitir o envolvimento da pesquisadora e dos participantes, na busca pelo aprimoramento prático das aulas de História, promovemos a abertura para um trabalho colaborativo entre os profissionais e, não obstante, ampliamos a participação dos estudantes na relação direta dos conteúdos, a serem trabalhados, com o currículo escolar.

Passada a fase introdutória, realizamos um encontro de Formação Continuada, quando estabelecemos contato com os docentes e apresentamos nosso plano de trabalho. Na ocasião, defendemos a necessidade de utilização das trajetórias de vida dos estudantes como possibilidade de aprendizagem histórica. Ressaltamos o quanto isso pode ser fascinante, além das possíveis relações entre presente, passado e futuro, ali articulados.

Tal encontro estimulou o estudo e a construção de duas oficinas que trataram de questões ligadas à Memória, Identidade e História. A ideia era despertar nos professores a “vivacidade” do passado, a “recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu” (ALBERTI, 2004, p.16). Logo em seguida, passamos para as discussões sobre a elaboração de um roteiro que desse conta de colher a trajetória de vida dos estudantes. Decidimos focar na trajetória educacional: 1 Lugar de origem; 2 Início da vida estudantil; 3 O distanciamento da escola; 4 A vida como lugar de aprender; 5 Reencontro com a escola.

A segunda fase da pesquisa esteve concentrada na aplicação das oficinas pelo professor participante; e na produção da trajetória de vida dos estudantes. A terceira e última fase deste trabalho, consistiu na realização de um novo encontro de Formação continuada para a análise coletiva dos relatos autobiográficos. Estes apontaram fragmentos de elos identitários, narrativas e as possibilidades de exploração das temporalidades ali existentes. Por fim, discutimos e organizamos Eixos Temáticos articulados com as vivências e interesses locais, em uma proposta de interação dos relatos autobiográficos com o currículo escolar da EJA.

Faz-se necessário ressaltar que os encontros de Formação Continuada, bem como a metodologia aplicada, tornaram-se objeto de avaliação, servindo de parâmetro para a mensuração da aplicabilidade e para as mudanças na postura docente, sobretudo, na ampliação da sua consciência crítica como sujeitos e professores de História. Enfim, os resultados dos dados coletados estão organizados por meio de quadros e tabelas. Os relatos autobiográficos também foram incorporados e ampliaram nosso *corpus* documental.

Este trabalho é fruto de uma experiência compartilhada pela pesquisadora com um grupo de professores da Educação de Jovens e Adultos da cidade de Araguaína-TO. Certamente, ao longo do processo de pesquisa, esses encontros exigiram de mim uma preparação criteriosa, mas, fundamentalmente, uma postura de escuta e de abertura para o diálogo com os professores. Estes ajudaram a estabelecer as metas, a traçar os roteiros, a aplicar a metodologia na sala de aula, a ouvir os relatos autobiográficos dos estudantes e, a partir daí, contribuíram com sugestões para o enriquecimento do currículo.

Esta dissertação se encontra dividida em três capítulos. O primeiro tem por objetivo apresentar o perfil dos profissionais atuantes junto à disciplina de História e referenciar, a partir do cenário do século XX, a trajetória sócio histórica de formação da Educação de Jovens e Adultos. Na primeira parte, traçamos a análise dos docentes, destacando seus perfis profissionais, experiências e práticas pedagógicas. No tópico seguinte, enfatizamos alguns apontamentos dos cenários político e social que influenciaram na construção do trajeto da EJA, no contexto nacional. Logo depois, destacamos a influência das Conferências Internacionais da Educação de Adultos na evolução do conceito e os reflexos internos no campo do ensino brasileiro.

No segundo capítulo, abordamos mais detalhadamente os procedimentos metodológicos escolhidos para a realização desta pesquisa. Com o objetivo de evidenciar essa trajetória, estruturamos em quatro tópicos que revelam a intenção da utilização da Formação Continuada, como espaço reflexivo para a realização de ações de valorização das vivências históricas, dentro da Educação de Jovens e Adultos. O primeiro tópico aborda a realização dos Encontros de Formação Continuada com os professores atuantes no ensino de História da EJA, em Araguaína, evidenciando o entendimento desse conceito e sua relação com a construção da atuação docente. O segundo trata sobre a necessidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Histórica. O terceiro tópico contém a exposição dos procedimentos de elaboração conjunta das aulas-oficinas; e o quarto tópico foi organizado a partir da exposição dos relatos autobiográficos dos estudantes da EJA e as reflexões em torno da construção do sentido de si.

No terceiro e último capítulo, discorreremos acerca da análise do currículo estabelecido para o ensino de História, na EJA, refletindo sobre o espaço da participação estudantil. Com base nessa análise e a partir do diálogo estabelecido entre docentes e discentes, no espaço escolar, e, mais especificamente, entre os docentes e a pesquisadora, no espaço de Formação Continuada, elaboramos a proposta de organização dos Eixos Temáticos que possam ser trabalhados em consonância com o Referencial Curricular local, a partir dos apontamentos das manifestações identitárias estudantis advindas dos relatos autobiográficos gerados por meio da aplicação das aulas-oficinas.

Capítulo 1

Educação de jovens e adultos: pensando a trajetória
sócio-histórica da formação dos sujeitos

1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PENSANDO A TRAJETÓRIA SÓCIO-HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS

1.1 Em busca do Perfil docente em Araguaína-TO: diálogos com a realidade local

Para pensar a Educação de Jovens e Adultos, em Araguaína, recorremos aos dados coletados do questionário aplicado aos professores, além dos dados presentes nos documentos oficiais. No ano de 2018, havia 11 professores de história distribuídos em 10 escolas municipais. Em um encontro promovido pela pesquisadora, em parceria com a Secretaria de Educação, convidamos todos os professores⁸ a participar como sujeitos colaboradores da pesquisa, mas apenas 05 aceitaram. Os motivos da recusa já revelam pontos peculiares da problemática que diz respeito ao universo da EJA, na cidade. Quando indagados pela pesquisadora - apenas a título de curiosidade - quais seriam as razões da negativa, as justificativas foram apresentadas por: *“Falta de tempo para mais um curso; Aposentadoria próxima; As aulas de História não são as mais difíceis devido o uso do livro didático já trazer um direcionamento metodológico; e o número excessivo de disciplinas para ministrar”*⁹.

Não constitui objeto deste trabalho a análise das diferentes justificativas apresentadas, mas elas são importantes indicativos das dificuldades e desafios que imperam no exercício da docência, na EJA. Em pesquisa anterior, divulgada no demonstrativo das características dos sujeitos da EJA, realizada pela SEDUC, no ano de 2007, já haviam sido identificados alguns problemas relacionados à lotação e carga horária entre os profissionais do estado, “isto é decorrente não só das próprias condições institucionais, mas também devido aos não avanços na institucionalização das políticas públicas voltadas para essa modalidade” (TOCANTINS, 2008, p. 35).

As informações obtidas especificamente sobre o perfil dos professores que se tornaram interlocutores desta pesquisa podem ser conferidas no Quadro 1¹⁰.

⁸ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética do Hospital de Doenças Tropicais da Universidade Federal do Tocantins, CAAE: 03024818.7.0000.8102. TCLE e Termo de Assentimento em anexo.

⁹ Registro do caderno de campo da pesquisadora.

¹⁰ As perguntas do questionário foram organizadas em blocos que representam os aspectos analisados; e os dados estão dispostos em quadros para facilitar a compreensão.

Quadro 1 – Perfil dos profissionais do ensino de História da EJA em Araguaína

1.Sexo		2. Idade		3. Como você se considera?		4. Qual o seu nível de Escolaridade (Até a Graduação)?		5. Há quantos anos você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente?	
Feminino	04	Até 24 anos	01	Branco (a)	01	Pedagogia	04	Há 02 anos ou menos	01
Masculino	01	De 25 a 29	01	Preto (a)	01	História	01	De 03 a 07	02
Outro	-	De 30 a 39	02	Pardo (a)	03			De 08 a 14	01
		De 40 a 49	01					De 15 a 20	01

Fonte: Dados da pesquisa.

O perfil dos docentes, no que se refere ao gênero, a maioria é feminina, com idades variadas, sendo que dois participantes possuem a faixa etária entre 30 e 39 anos. Em relação a raça, três dos sujeitos se consideram pardos. No que se refere ao curso de graduação, a maior parte é formada em pedagogia, apenas um professor possui Licenciatura em História.

Destacamos, aqui, a necessidade de reflexão quanto a função do pedagogo, no Brasil. Não se trata de questionar a importância desse profissional para o exercício da educação, mas sim de considerar que o grande leque de funções possíveis a serem realizadas, muitas vezes, pode ocasionar dificuldades no aprofundamento específico dos conhecimentos relativos aos campos disciplinares.

Aponta Libâneo (2001, p.44), ao tratar sobre a busca da identidade desse grupo, que o “Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente, ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes [...]”. Dessa forma, o desempenho de atividades trabalhistas se manifesta de modos diferentes, legitimando inclusive a docência em diversos níveis¹¹.

Essa realidade torna os avanços específicos para o campo do ensino de História bastante problemáticos, tendo em vista que desenvolver as capacidades formativas do pensar histórico exige uma fundamentação teórica relacionada com a prática docente. Schmidt alerta que precisamos “entender que o conhecimento

¹¹ Conforme a Resolução do CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, o Art. 4º preleciona que “O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e **em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos**” (BRASIL, 2016, p.11, grifo nosso).

histórico não é adquirido como um dom” (2004, p.54), o que implica dizer que se exige formação na área específica.

Aprofundar os conhecimentos sobre as concepções da História torna-se primordial na construção das relações de ensino-aprendizagem, isso se faz necessário para que a formação do professor não fique “deficiente”, expressando apenas conhecimentos “rasos” do campo. De certo, esse aprofundamento é um desafio a ser vencido, pois nem mesmo as licenciaturas cursadas na área, são capazes de garantir esse conhecimento e autonomia no início da vida profissional. O que se torna bem mais difícil quando a História deve ser trabalhada por algum professor sem formação específica.

Outro fator de destaque trazido pelos dados é o gênero, já que ressalta maioria de mulheres. Talvez, a feminização do magistério possa ser significado de diversas formas, entre elas, como pensado por Faria Filho (2005),

[...] a atuação no magistério pelas mulheres, independente da classe social, é permeada de muitos significados, desde a conciliação dos afazeres da casa, ao ‘protagonismo feminino’ com a entrada no mercado de trabalho, até ter o ‘poder’ de ganhar o pão de cada dia (apud FEITOSA, 2017, p. 9).

O alargamento da participação feminina, nos diversos campos de trabalho e na docência atual, considerando todos os avanços nas pesquisas e na tecnologia voltadas para a profissão, é uma bandeira de luta e conquista do protagonismo que também se refere ao universo da EJA, pois nas origens mais remotas da Educação de Adultos, no período colonial brasileiro, esse ofício era exercido por padres, nas Escolas Jesuítas¹².

Mas, certamente, a feminização do magistério reflete as condições socio-econômicas de muitas mulheres das famílias tocantinenses que, impossibilitadas de realizar outros cursos superiores, tiveram que “optar” pela docência como meio de sustento, uma vez que os cursos das universidades públicas se concentram, em sua maioria, nas modalidades voltadas para a docência. A indústria e os serviços relacionados a outros setores vêm se desenvolvendo de maneira lenta, não se caracterizando como a principal fonte de renda da região.

¹²“A EJA reporta aos tempos do Brasil Colônia, período em que os adultos recebiam ensinamentos dos jesuítas. Essas ações educativas prosseguiram no Período Imperial, contudo, sem nenhuma sistematização, visto que era concebido apenas às altas classes econômicas o direito à cidadania. Apenas com a Constituição de 1824 é que se oficializou o direito à “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” (BARROS, 2015, p. 47).

Um fator da identidade dos professores da EJA que chama a atenção é o racial. Dos cinco professores apenas um (01) se identificou como branco, três (03) pardos e 01 (um) preto. Enfim, a maioria, pelo menos nesse universo pesquisado, se identifica como mulher negra/parda.

O processo de inserção da mulher negra, no magistério, se conecta a uma trajetória histórica de luta. O espaço escolar público, conforme aponta Silva (2004, p.231), tem “a função de voltar-se para a superação dos mecanismos de exclusão presentes na sociedade e incorporados pela escola em seus princípios educativos e na sua organização cotidiana”. Assim, a prática de professoras negras/pardas no ambiente escolar se torna fundamental para a superação da discriminação e afirmação do papel da mulher na construção de novas conjunturas sociais e, até mesmo, na formação do ambiente político escolar.

Ao tratar da formação dos docentes da disciplina de História na EJA de Araguaína é preciso considerar múltiplos aspectos que incidem sobre a graduação inicial. As respostas do questionário aplicado sobre esse quesito, constantes no Quadro 2, indicaram as seguintes informações:

Quadro 2 – Formação dos profissionais do ensino de História da EJA em Araguaína

6. Em que tipo de Instituição você fez o seu curso superior?		7. De que forma você realizou o curso superior?		8. Indique a modalidade de curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui:		9. Você participou de alguma atividade de Formação Continuada nos últimos dois anos?		10. Você utilizou os conhecimentos adquiridos nas atividades de Formação continuada em sala de aula?	
Pública Federal	03	Presencial	03	Especialização (Mínimo de 360 horas)	03	Sim	04	Quase sempre	01
Pública Estadual	01	Semi-presencial	01	Não fiz ou ainda não completei o curso de pós-graduação	02	Não	01	Eventualmente	03
Privada	01	A distância	01	-				Quase Nunca	01

Fonte: Dados da pesquisa.

As evidências demonstram que a Universidade Pública Federal foi o meio de acesso para a graduação da maior parte dos professores, a forma predominante dos cursos esteve centrada na modalidade presencial. Esses fatos podem ser

relacionados com o desenvolvimento do contexto histórico universitário do estado e do próprio município.

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras (FACILA), criada pela lei estadual nº 9.470, de 11 de julho de 1984, foi a primeira a existir na cidade de Araguaína, ofertava os cursos de Letras, História, Geografia, Estudos Sociais e Ciências. Em 1990, a instituição passou por um processo de integração e veio a se tornar a Universidade do Tocantins, UNITINS, mantendo a maioria dos cursos centrados nas licenciaturas, até o ano de 2003, quando toda a sua estrutura foi repassada para a implantação da Universidade Federal do Tocantins, UFT. Essa breve trajetória reforça a evidência que a universidade pública foi responsável pela formação inicial de muitos profissionais que vieram a compor o corpo docente do estado.

No entanto, a graduação não é suficiente para que o sujeito esteja completo para a atuação na sala de aula. Sendo assim, é preciso refletir sobre a descontinuidade entre a formação inicial e a Formação Continuada. Martins afirma:

O professor ao concluir uma graduação, não estará pronto, formado. A formação é um eterno fazer-se. Há durante toda a carreira, um movimento contínuo de aprendizagem, que acarreta a mobilização e a constante (re)construção de saberes por meio de desafios que se delineiam na prática, juntos aos pares (ou não) e nos mais diversos espaços que o sujeito transita (MARTINS, 2013, p. 94).

A formação deve ser entendida como um processo permanente que englobam as vivências docentes nos mais variados contextos, alcançando situações que transponham, simplesmente, a identificação de práticas pedagógicas e que promovam movimentos reflexivos e mudanças de posturas.

As respostas do quadro acima evidenciam, ainda, que a maior parte dos professores possuem especialização mínima de 360h, participaram de encontros de Formação Continuada nos últimos dois anos e, eventualmente, utilizam os conhecimentos adquiridos em sala de aula. Entretanto, deve-se problematizar a forma de realização das formações continuadas, pois não se deve entender que qualquer iniciativa venha caracterizar essa etapa formativa.

A percepção da educação continuada voltada para EJA, corriqueiramente costuma estar vinculada à realização de eventos/cursos que de alguma forma visam “sanear”, de forma rápida, as necessidades urgentes que surgem dentro da realidade múltipla das salas de aula (MARTINS et al, 2008). De certo, a noção de

“rapidez” tem prejudicado a formação dos professores, isso porque tem surgido cada vez mais o número de ofertas de cursos, graduações e pós-graduações feitas em curto espaço de tempo, onde mais se preza pela emissão de um certificado ou diploma do que pelo conhecimento que se possa construir.

Faz-se necessário um movimento reflexivo sobre essas ações, no sentido de considerar que o educador precisa ser um indivíduo ativo dentro da sua própria formação. Saviani (2007) aponta que a formação continuada não deve apenas se restringir à resolução de problemas específicos de sala de aula, mas contribuir no alargamento da visão compartimentada da atividade escolar, passando a analisar os acontecimentos sociais a fim de contribuir para a sua transformação. No aspecto relativo a Experiência Profissional dos docentes, os dados confirmaram a preponderância do cenário nacional.

Quadro 3 – Experiência Profissional, Ensino de História da EJA em Araguaína

10. Você possui alguma formação específica para atuação docente na educação de jovens e adultos?		11. Além da atividade como docente na escola do município, você exerce outra atividade que contribui para sua renda pessoal?		12. Em quantas escolas você trabalha?		13. Há quantos anos você está lecionando?	
Sim	-	Sim, na área de educação	01	Apenas 01 escola	03	Há menos de 01 ano	01
Não	05	Sim, fora da área de educação	03	Em 02 escolas	01	De 01 a 02 anos	01
		Não	01	Em 03 Escolas	01	De 03 a 05 anos	01
						De 06 a 09 anos	02

14. Considerando toda sua experiência profissional, há quantos anos você ministra aulas para estudantes da EJA		15. Quais as razões te levaram a atuar nessa modalidade de ensino?		16. Na escola municipal que trabalha, qual a sua carga horária semanal na atuação do ensino de jovens e adultos?	
Até 02 anos	01	Completar carga horária na rede municipal	03	20h	05
De 03 a 04 anos	01	Considero essa modalidade mais fácil para trabalhar	01		
De 05 a 06 anos	01	Fui lotado nessa modalidade, não tive escolha	01		
De 07 a 08 anos	01				
Mais de 08 anos	01				

Fonte: Dados da pesquisa.

Como podemos observar no Quadro 3, nenhum dos professores possui formação específica para a atuação docente na Educação de Jovens e Adultos. Essa é a realidade de boa parte dos docentes que atuam na EJA, no Brasil. Mas, ao mesmo tempo, chama muito mais a atenção o fato de a maioria dos professores municipais, que leciona a disciplina de História, ser formada em pedagogia.

Sobre essa questão, Soares (2008, p. 85-86) menciona que “as ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se se considera (...) o potencial dessa instituição como agências de formação”. As matérias curriculares obrigatórias, até mesmo nos cursos de licenciatura em História, são inexistentes ou não destinam um número significativo de horas para a aquisição de conhecimentos das especificidades que estão concentradas nesse modelo educacional.

É válido lembrar, ainda, que essa necessidade já estava prevista no *Marco de Ação de Belém*, publicado em 2010, após a 6ª CONFINTEA. Este documento demonstra uma preocupação com a qualidade formativa, para o bom desenvolvimento de experiências profissionais, como se lê nas considerações aqui mencionadas:

Qualidade: Melhorar a formação, a capacitação, as condições de emprego e a profissionalização dos educadores de adultos, por exemplo, por meio do estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior, associações de professores e organizações da sociedade civil (UNESCO, 2010, p.13).

Elevar as condições de formação dos profissionais atuantes na EJA é mais uma questão que ainda precisa de efetivação, ou seja, é preciso sair da retórica – seja ela falada ou escrita – para a concretização da ação. Afinal, é notória a positividade, no texto acima, orientando as ações que devem ser realizadas. Isso já vigora há dez anos, nas instruções brasileiras, e continua a se materializar como um dos grandes desafios inerentes à contemporaneidade da educação de jovens e adultos.

Entre as razões que levam a maioria dos professores a atuar nessa modalidade de ensino, está o desejo de completar a carga horária que não é tão expansiva assim, visto que todos possuem apenas 20 horas semanais. Portanto, podemos inferir que a escolha do campo de trabalho possivelmente não representou algo consciente na realidade dos docentes de História, ou mesmo algo que possa

ser caracterizado como a ocupação profissional principal desses professores. Mesmo porque, a maioria exerce outra atividade laboral que contribui para a sua renda pessoal.

Codo (2000), ao realizar suas pesquisas sobre os estressores psicossociais presentes no exercício da docência, classificou o cotidiano do professor como “peculiar”. Isso porque, além do estresse inerente a profissão é comum constatar o desdobramento para o desempenho de diversas atividades trabalhistas que, além de exercer suas funções em muitos turnos, necessita ainda ocupar outros locais fora da docência. Num primeiro momento, para conseguir equilíbrio econômico e, com o passar do tempo, para sobreviver.

Já em relação a quantidade de escolas onde os docentes trabalham, a maioria expressou que cumpre sua carga horária em 01 unidade escolar e suas experiências como docentes são variantes, apresentando dois professores com o mesmo predomínio de tempo que estão lecionando, entre 06 a 09 anos. Entretanto, ao considerar a experiência profissional voltada para o público específico da EJA, houve uma extrema diferenciação de tempo entre os docentes, as respostas apresentaram uma realidade singular para cada participante da pesquisa, expressando o perfil heterogêneo que compõem esse aspecto na realidade de Araguaína.

Não se vislumbrou um quadro de grande permanência temporal, o que pode ser analisado como a possível incidência do indicador organizacional da rotatividade. Esse fenômeno, nas escolas, faz parte das questões administrativas e implica dizer que:

[...] A rotatividade dos professores nas escolas podem ser explicada por muitos fatores, desde uma mobilidade interna às redes e ao sistema, em que os professores optam por mudar de escola por questões de ordem pessoal ou profissional, no sentido de buscar melhoria nas suas condições de trabalho ou mesmo maior comodidade em termos de localização geográfica, até em função do abandono da profissão (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016, p.315).

Levando em consideração essa gama exposta dos possíveis motivos que explicaria a rotatividade dos professores, é preciso acrescentar, ainda, o vínculo empregatício que o/a professor/a estabelece com o serviço público. No caso em tela, dos sujeitos colaboradores deste trabalho, três são professores efetivos e dois são

contratados¹³. Relações contratuais são também fontes de empecilho para a fixação dos profissionais em serviço, pois muitas vezes o que garante a contratação temporária são fatores diretamente ligados aos acordos políticos com os governantes eleitos.

Diante do exposto, sobre a configuração das experiências profissionais é possível vislumbrar outro aspecto igualmente importante e que revela, de maneira mais próxima, o modo que o ensino de História tem sido desenvolvido na Educação de Jovens e Adultos, em Araguaína. Isso corresponde dizer que passaremos agora a conhecer alguns questionamentos das práticas pedagógicas.

Os desafios educacionais do tempo presente apontam para a necessidade de se pensar sobre o lugar social que a educação tem ocupado. Essa demanda é ainda mais aprofundada no que se refere ao campo do ensino de História que, cada vez mais, tem sido forçado a provar a sua legitimidade junto aos bancos escolares.

Cada estado e município tem a função de organizar, conforme as diretrizes curriculares já existentes, os objetivos e conteúdos que caberá à disciplina e, por conseguinte, as práticas pedagógicas devem ser definidas pelo profissional atuante na área.

Promover a mediação para o ensino-aprendizagem dos conhecimentos históricos, no século XXI, não pode ser considerado como uma tarefa simples, muitas questões podem ser levantadas a respeito das dificuldades enfrentadas pelos professores. Entre elas destacam-se a falta de motivação, desinteresse e compreensão da funcionalidade da História para a vida em sociedade.

As vivências empíricas como professora pertencente a rede municipal de ensino e também como formadora local da realidade da pesquisa, me levavam a perceber essa problemática nos meios escolares da EJA. Percebia, também, a presença de práticas relacionadas ao ensino de História que conservavam a importância singular de personalidades, fatos pontuais, uso da memória e pouco espaço para o aproveitamento das experiências históricas dos estudantes, nas aulas. Toda essa dimensão amparava os motivos, já anteriormente mencionados, para o desenvolvimento desse trabalho, no entanto, necessário se faz reconhecer que a proposição de alguns encontros de Formação Continuada não seria suficiente para abarcar todo o universo temático e singular, pertencente ao campo do ensino

¹³ Dados da SEMED repassados pela Diretora do Ensino Fundamental via questionário prévio para levantamento de informações para a pesquisa.

de História, ou mesmo garantir que essa iniciativa viesse a provocar melhoras significativas.

Por essa razão, a investigação sobre as práticas pedagógicas se apresentava como um tópico peculiar e que admitimos a necessidade de ter uma ampliação individual, com cada professor, de modo a conhecer mais de perto a sua forma de trabalho. Porém, não foi possível, devido as limitações relacionadas as ordens de tempo de duração do mestrado para a realização desse trabalho. Mas os dados aqui apresentados são, ainda assim, indicadores importantes do processo de ensino e aprendizagem da História como disciplina e, mais especificamente, da existência ou não de práticas que privilegiassem o trabalho com a memória e a identidade, temas escolhidos como basilar para os encontros de Formação Continuada que se pretendia realizar.

Com base nesses apontamentos, apresentamos o seguinte questionamento aos docentes de Araguaína:

Quadro 4 – Práticas Pedagógicas dos profissionais do Ensino de História da EJA em Araguaína

19. Qual a relação dos estudantes com o ensino de História?	
a) A maioria demonstra bastante interesse pela disciplina e conseguem relacionar os estudos com suas vivências diárias.	01
b) A maioria demonstra bastante interesse pela disciplina, porém não conseguem relacionar os estudos com suas vivências diárias.	02
c) Poucos demonstram interesse pela disciplina e conseguem perceber aplicabilidade em suas vidas.	01
d) Poucos demonstram interesse pela disciplina e não conseguem perceber aplicabilidade em suas vidas.	01

Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando o questionamento feito acerca da realidade araguatinsense, vimos a complexidade relacionada ao ensino de História alcançar também o universo da EJA. As respostas dos docentes foram múltiplas, com predominância do interesse pela disciplina; e das dificuldades de relacionar os estudos com as vivências diárias.

A intenção do ensino de História deve perpassar a reflexão do campo como um instrumento analítico, a fim de que os estudantes ampliem sua capacidade crítica. “A História enquanto disciplina tem por objetivo subsidiar o educando na análise dos acontecimentos dentro de suas temporalidades para que o mesmo tenha

condições de responder as problemáticas contemporâneas” (TOCANTINS, 2008, p. 102).

Atingir esses fins, exige pensar entre outras coisas, nas práticas pedagógicas escolhidas diariamente para a sala de aula, nas formas e meios para que o aprendizado se torne significativo não apenas para a escola, mas sim, para a vida (FREIRE, 1987). Diante disso, passemos a analisar o próximo questionamento.

Quadro 5 – Práticas Pedagógicas dos profissionais do ensino de História da EJA em Araguaína

17. Indique a frequência com a qual você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas com os estudantes da EJA					
	Semanalmente	Algumas vezes por mês	Uma vez por mês	Uma vez por bimestre	Nunca realizei trabalhos nessa perspectiva
a) Abrir espaços nas aulas para que os estudantes compartilhem suas histórias de vida.	01	03	-	01	-
b) Utilizar os relatos de vida como fonte para o planejamento das aulas.	-	01	01	01	02
c) Trabalhar temas relacionados com a Memória e Identidade nas aulas de história.	-	01	-	02	02
d) Proporcionar espaços de divulgação de identidades estudantis dentro da escola e com a comunidade local.	-	-	-	01	04

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao se indagar sobre as práticas relacionadas ao trabalho da Memória e da Identidade, observamos que os espaços, nas aulas, destinados para o compartilhamento das histórias de vida dos estudantes não é algo que se faça com frequência, tendo em vista que as respostas apontaram essa conduta sendo realizada pela maioria dos docentes em “*algumas vezes por mês*”. A utilização dos relatos de vida como fonte para o planejamento das aulas foi, ainda, evidenciada como uma prática nunca realizada por dois professores participantes.

A relação entre educador e educando melhor se estabelece quando mediada pelo conhecimento aprofundado entre ambos. Abrir espaço para o compartilhamento das histórias de vida é uma oportunidade para a criação de problemáticas

específicas, em sala de aula, que levem em consideração a realidade individual dos discentes.

Afirma Adernivan Mendes Carvalho, em sua dissertação *Memória e Identidade do aluno da EJA em relatos autobiográficos*, que, “quando o jovem e o adulto adentram a sala de aula sua história de vida é desconhecida pelo professor, por isso eles são tratados como alunos regulares e seus conhecimentos cotidianos e sensíveis não são levados em conta no ensino” (CARVALHO, 2014, p. 107).

Tal desconhecimento da realidade de vida torna-se um obstáculo para a interação entre o professor e os estudantes e, conseqüentemente, bloqueia um aprofundamento do processo conjunto de ensino. Assim, os relatos autobiográficos podem ser uma conexão entre esses dois mundos, em que as especificidades históricas de quem narra são assim reveladas.

No que tange as práticas relativas as temáticas da Memória e Identidade, as respostas foram novamente variantes, com a explanação por 02 participantes como algo que se pratique uma vez no bimestre; e por outros 02 que afirmaram não ter realizado trabalhos nessa perspectiva. Já a maioria evidenciou não ter proporcionado espaços de divulgação de identidades estudantis dentro da escola e com a comunidade local.

Realizar práticas pedagógicas que valorizem as memórias e as identidades dos estudantes é tentar conhecer quem são esses sujeitos históricos que estão presentes no universo escolar e como essas informações podem ser utilizadas dentro do ensino para a promoção da valorização do “eu” como ser histórico. Esses fenômenos se tornam, portanto, muito importantes, ao propiciar um caminho possível para que sujeitos percorram a temporalidade de suas vidas, reflitam sobre seus significados e percebam suas raízes, lastros e, sobretudo, se afirmem diante do presente. Baseado nesses pensamentos, questionamos, ainda, sobre:

Quadro 6 – Práticas Pedagógicas dos profissionais do ensino de História da EJA em Araguaína

20. Você acredita ser necessário:	
a) Pensar em práticas que incentivem a melhora do interesse dos estudantes da educação de jovens e adultos para os assuntos relacionados ao Ensino de História?	
Sim	05
b) Conhecer melhor as histórias de vida dos estudantes e utilizá-las como possibilidades educacionais para o ensino?	
Sim	05
c) Proporcionar espaços escolares para o compartilhamento das identidades estudantis?	
Sim	05

Fonte: Dados da pesquisa.

As evidências acerca das indagações referentes ao espaço da prática que incentive a melhora do interesse dos estudantes da EJA para os assuntos relacionados ao ensino de História e a utilização das histórias de vida como possibilidade de ensino e compartilhamento de identidades, foram consensualmente consideradas como questões necessárias.

Isso sinaliza para a necessidade de se refletir sobre a escassez de proposições que considerem o campo do ensino de História e a importância de construir em seu contexto, a sedimentação de uma cultura educacional com valores de equilíbrio que traga os estudantes para a posição de participantes ativos, com possibilidades de compartilharem suas experiências e afirmarem suas identidades.

Nesse sentido, o ensino de História, quando fundamentado em uma perspectiva pedagógica crítica, pode privilegiar os diálogos entre os conhecimentos históricos e a realidade experiencial dos estudantes, que tem imensa relevância para os processos formativos da EJA (NICODEMOS, 2015). Contudo, para que as práticas pedagógicas que envolvam diferentes perspectivas se tornem realidade, é necessário considerar, ainda, a contribuição das condições de trabalho e o desenvolvimento das competências socioemocionais¹⁴.

O último ponto do questionário buscou abrir uma oportunidade de relato subjetivo dos principais benefícios e alegrias da atuação docente na EJA, contrapondo-se as dificuldades e tristezas. Em outras palavras, abrir a oportunidade para aflorar o campo das sensibilidades. A historiadora Sandra Jatahy Pesavento (2007), em seu artigo intitulado *Sensibilidades: escrita e leitura da alma*, comenta que:

[...] sensibilidades remetem ao mundo do imaginário, da cultura e de seu conjunto de significações construído sobre o mundo. Mesmo que tais representações sensíveis se refiram a algo que não tenha existência real comprovada, o que coloca na pauta de análise **é a realidade do sentimento, a experiência sensível de viver e enfrentar aquela representação. Sonhos e medos** [Grifo nosso]. (PESAVENTO, 2007, p.34).

Para a autora, o campo das realidades das emoções se torna capaz de captar as “razões e os sentimentos que qualificam a realidade”. Dessa forma, os sentimentos e ressentimentos são entendidos como espaços de impressões e

¹⁴ As competências socioemocionais incluem um conjunto de habilidades que cada pessoa tem para lidar com as próprias emoções, se relacionar com os outros e gerenciar objetivos de vida, como autoconhecimento, colaboração e resolução de problemas (OLIVEIRA, 2015, p. 1)

sensações que podem contribuir para revelar as representações acerca do trabalho docente, na Educação de Jovens e Adultos, em Araguaína, e auxiliar no levantamento do perfil desses profissionais atuantes no campo do ensino de História. Destarte, na análise desses aspectos, três pontos se destacaram como reveladores do sentimento de alegria, sendo eles:

Quadro 7 – Alegrias da prática docente na EJA

1: Poder Contribuir com o Aprendizado dos estudantes
Prof. 1: <i>“Poder proporcionar um aprendizado com essa faixa etária que embora muitos venham para EJA com muitas dificuldades é prazeroso levar conhecimento para estes alunos.”</i>
Prof. 2: <i>“O aprendizado diário com os alunos...”</i>
Prof. 5: <i>“...Poder contribuir para a melhoria de sua vida e conquista de espaços é um prazer em minha vida.”</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Quando os professores descrevem suas respostas, notamos a alegria presente em poder contribuir para a melhora na vida dos discentes. Esse sentimento é revelador do processo formador que permeia a consciência da ação docente. Afirma Almeida:

Nós professores (...) sabemos também que aprender, para nós e para os alunos, não significa simplesmente acumular informações, mas selecioná-las, organizá-las e interpretá-las em função de um sentimento que lhe atribuímos, decorrente da nossa biografia afetivo-cognitiva (ALMEIDA, 2004, p.119).

Os docentes se reconhecem como colaboradores responsáveis pela garantia da mudança que é advinda a partir do conhecimento, expressando a visão progressista da educação da EJA que se perpetua no entendimento dos estudantes como sujeitos de direito ao conhecimento social. Mas ainda existe outra faceta do conhecimento que também percebemos nos comentários revelados, sendo ela o próximo objeto de análise.

Quadro 8 – Alegrias da prática docente na EJA

2: Desenvolver o ensino a partir das experiências dos estudantes
Prof. 2: <i>“...Suas experiências de vida e diferentes públicos abordados”</i>
Prof. 5: <i>“O relacionamento com a vivência do aluno, poder compartilhar conhecimento através de suas vivências e experiências vividas na família e na sociedade.”</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Os professores admitem que as experiências dos estudantes sejam fonte de saber, o que expressa uma superação da “velha visão de que esses jovens e adultos populares não são ainda sujeitos de conhecimentos, por não terem aprendido os saberes e habilidades escolares no tempo escolar” (ARROYO, 2017, p.125).

Quadro 9 – Alegrias da prática docente na EJA

3. Admiração por serem estudantes da EJA e trabalhadores
Prof.3: <i>“Ver jovens que por algum motivo teve que largar os estudos e agora retorna para concluir”</i>
Prof. 4: <i>“A Educação de Jovens e Adultos me chamou atenção desde os tempos da faculdade. Após o término tive a oportunidade de atuar com esse público de início para completar carga horária. Hoje por escolha, pois esse público me estimula, pois são pessoas que trabalham o dia e ainda tem o compromisso e a vontade de estudar”</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

O terceiro ponto revela a afetividade desenvolvida com a admiração em receber estudantes trabalhadores no seu cotidiano profissional. Esse sentimento, embora afetivo, sinaliza para um fator reflexivo que deve fazer parte da consciência dos educadores, a saber, a compreensão da estreita relação entre as vivências de classe, trazidas pelo trabalho e os projetos de educação.

Já no que concernem as principais dificuldades e tristezas, os professores apontaram para as seguintes problemáticas:

Quadro 10 – Dificuldades e tristezas da prática docente na EJA

1. Falta de interesse dos estudantes e o uso do celular
Prof. 1: <i>Alguns alunos estão na EJA apenas para concluir o ensino fundamental e não tem, interesse de realmente aprender.</i>
Prof. 2: <i>Falta de interesse de alguns jovens.</i>
Prof.3: <i>Dificuldade em chamar atenção dos alunos nas aulas, por causa do uso do celular dos mesmos.</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

O primeiro ponto destacado diz respeito a duas situações importantes que fazem parte do universo docente como um todo, e não só na Educação de Jovens e Adultos. A primeira situação está concentrada na falta de interesse dos estudantes na busca pelo seu aprendizado. Esse apontamento revela um dos grandes questionamentos da docência, nos dias atuais: “Como fazer para ter a motivação necessária dos estudantes?”

Na intenção de mais uma vez refletirmos sobre esses direcionamentos das dificuldades que se encontram presentes na realidade da prática docente, podemos pensar que uma maneira de incentivar os discentes a desenvolverem seu aprendizado é buscar a construção da autonomia, que pode ser compreendida como uma habilidade conquistada pelos discentes e um princípio pedagógico a ser adotado pelos professores. A criação da autonomia é mais importante do que a criação de disciplina. E isso envolve a oportunidade de participação nos vários contextos escolares, criando o sentimento de pertencimento à realidade estudantil. (KAMILL, 1986).

Já a outra situação está centrada nas dificuldades de ministrar as aulas e ter a atenção dos/as estudantes que utilizam corriqueiramente o celular. Esse fator tem sido comum dentro do cenário escolar e despertam inúmeras discussões. Aponta Lopes (2016, p.18) que: “O uso de redes sociais *on-line* e aplicativos para dispositivos móveis já é realidade e faz parte da cultura escolar, porém, há resistência, e em especial por parte dos professores de História em se adaptar a essa nova realidade”.

Opor-se a tendência da presença das tecnologias no universo da sala de aula é um esforço sem fim, é preciso que os professores avancem nas pesquisas sobre os usos didáticos dessas ferramentas e tentem adaptar-se aos novos paradigmas escolares, canalizando o surgimento do “novo” em função da atuação docente.

Já o segundo ponto das dificuldades e tristezas refere-se ao trabalho com o currículo escolar da EJA e com as matérias que complementam a prática, sendo essas as observações levantadas:

Quadro 11 – Dificuldades e tristezas da prática docente na EJA

2. Dificuldade com o referencial curricular e materiais complementares da ação docente.
<i>Prof. 4: As dificuldades estão nos referenciais, nos livros didáticos, que estão fora da realidade...</i>
<i>Prof. 5: A falta de material específico para a EJA é um entrave e o referencial curricular precisa ser adaptado e reestruturado para a realidade da EJA e da região que vivemos</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Educação de Jovens e Adultos, uma das maiores dificuldades da prática docente se encontra na decisão dos conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo. Comumente essa é uma questão deixada para as propostas oficiais que organizam os referenciais curriculares. Entretanto, como mencionado pelos

professores de Araguaína, esses documentos não costumam alcançar a orientação mais significativa para o trabalho pedagógico com as diferentes faixas etárias e com as múltiplas realidades. No terceiro capítulo, aprofundaremos, de maneira mais apropriada, no campo dessa problemática que merece uma análise oportuna.

O terceiro ponto das dificuldades está centrado no âmbito dos problemas sociais, expressando-se através da evasão escolar e o uso de drogas.

Quadro 12 – Dificuldades e tristezas da prática docente na EJA

3. Evasão Escolar e o uso de Drogas
<i>Prof. 5: Os alunos que “perdemos”, aqueles que não conseguimos prender, conquistar e fazer com que melhore sua vida através da educação.</i>
<i>Prof. 1: Muitos alunos são usuários de drogas e só vão para a escola para usar drogas na quadra</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

A evasão escolar acontece quando o estudante deixa de frequentar as aulas, sinalizando o afastamento das vivências escolares durante o ano letivo. Essa questão está centrada em um dos assuntos recorrentes nas pesquisas que envolvem o campo dos desafios a serem ainda vencidos na educação de jovens e adultos. Outro fator de dificuldade mencionado é o uso de drogas. Estudos anteriores já demonstram ser uma prática frequente para uma parcela significativa dos estudantes. Essas incidências acarretam em uma intensificação dos processos de estigmatizações sociais já comuns em relação ao estudante da EJA, reforçando visões equívocas de um público “pobre”, “drogado” e “analfabeto”.

Esses problemas de ordem social, que não são fáceis de sanar, são direcionados, na prática, como responsabilidade das unidades escolares. Estas, por sua vez, precisam desenvolver ações que venham a combater e extirpar situações que envolvam dimensões muito além das vivências internas escolares.

Diante disso e após análise de todos os aspectos que compõem o perfil profissional dos professores, notamos a necessidade de afirmação desse campo de ensino, visto que essa modalidade carrega um caráter emancipatório social tão importante e o ensino de História é um meio de promoção de novas possibilidades de orientação a partir daquilo que já foi vivenciado.

Neste sentido, justifica-se a importância da Formação Continuada como meio construtor de reflexões que visem gerar possibilidades de saberes emergentes da prática profissional e solidificar a autonomia da profissão docente. É justamente com o intuito de estimular a construção e/ou aprofundar os conhecimentos de forma

reflexiva e colaborativa, que este trabalho visa desenvolver, com os docentes, uma metodologia que busque valorizar o desenvolvimento da educação histórica, junto aos estudantes, e por meio da valorização das suas próprias vivências.

1.2 Trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Cenário Nacional

A educação de jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado desse acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL, 2000, p. 5).

Para entender a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, é preciso redimensionar o olhar sobre o tempo e sobre as recomendações internacionais. A EJA é uma modalidade de ensino diferenciada, sobretudo, por seu cunho de comprometimento com os Movimentos Sociais¹⁵, haja vista que o seu próprio nascimento ocorreu em meio a esses cenários. Destarte, a história da Educação de Jovens e Adultos está envolta a ações complexas que correspondem a dimensões que transcendem a questão educacional.

O público-alvo dessa modalidade carrega consigo as marcas das desigualdades sociais e da marginalização dos direitos inerentes aos diferentes aspectos econômicos, políticos e culturais. Essa camada corresponde àqueles que, por diversas necessidades, não puderam ter acesso ou permanência na escola, em tempo oportuno, e hoje é o coletivo para o qual a Educação de Jovens e Adultos se destina.

A trajetória da EJA, no Brasil, está articulada a várias transformações sociais. De certo, a inter-relação dessa modalidade educacional com os Movimentos Sociais ganhou força durante o século XX. Ademais, fomentado pelos episódios da Primeira Guerra Mundial, o Estado brasileiro anunciou a necessidade de qualificar os trabalhadores locais e manter a ordem social nas cidades que cresciam assustadoramente. Romanelli destaca a seguinte observação sobre esse momento:

¹⁵ Compreendemos os Movimentos Sociais na perspectiva dada por Gohn (1997) que, por sua vez, relaciona esse termo a ações políticas construídas por diversos atores sociais coletivos, pertencentes a classes sociais articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força na sociedade civil e atuantes dentro da formação de uma identidade coletiva.

[...] As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla da população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas (ROMANELLI, 2010, p. 62).

Essa situação de aceleração do crescimento urbano e marginalização estudantil populacional provocou a necessidade de realização de movimentos pela alfabetização de adultos no país. O Decreto nº 16.728/A de 25 de janeiro de 1925, Lei Rocha Vaz, constitui o primeiro marco legislativo institucional da educação de adultos. Representa, dessa maneira, a primeira iniciativa estatal estabelecida para o enfrentamento da falta de escolarização. Logo, apesar de marcante e de passar a estabelecer a abertura de escolas noturnas, o instrumento legal não garantiu o compromisso do governo com a obrigatoriedade da educação para essa parcela social, e nem demonstrou preocupações peculiares com o tipo de ensino ofertado.

É importante ressaltar que as iniciativas governamentais de elevação do nível de escolaridade eram bastante centralizadoras e não consideravam as especificidades no atendimento de jovens e adultos, o que só veio a ocorrer na década de 1940, diante da obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário estabelecido pela constituição de 1934. Após o Estado Novo (1937-1945), o país passou a buscar a redemocratização das suas instituições, de forma que os partidos passaram a se organizar e o voto começou a ser visto como um importante instrumento de consolidação de poder, sendo assim, fez-se necessário ampliar a quantidade de eleitores aptos ao voto, ou que correspondia dizer, alfabetizados.

Contudo, isso não significou uma real preocupação com a qualidade da educação que pudesse oferecer condições para o exercício amplo da vida política e social, bastava apenas “[...] ensinar a assinar o nome para se obter o título de eleitor, ‘ferrar o nome’, como Paulo Freire criticou mais tarde” (FÁVERO, 2000, p.3). Certamente, somente com o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, ocorrida em 1947, passou-se a se discutir o atendimento diferenciado dessa demanda, levando em conta alguns aspectos dessa realidade, como por exemplo, a necessidade de oferecimento de uma alfabetização específica para o atendimento de diferentes faixas etárias e a redução do período dos cursos.

O professor Lourenço Filho organizou e coordenou [...] a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, mais por imposição da Unesco do que pela sensibilidade e interesse dos governantes locais. Inicialmente, a iniciativa adquiriu bons resultados na luta contra o analfabetismo, mas, com o passar do tempo, tornou-se monótona, perdeu a característica de ação mobilizadora, burocratizou-se e declinou em 1954 (CARVALHO, 2013, p.47).

Todas as medidas instituídas, pelo governo brasileiro, com a referida campanha de alfabetização de adultos, não foram suficientes para que as políticas educacionais garantissem efetivamente a oferta educacional para a população de jovens e adultos atuantes no mercado de trabalho e fora dos bancos escolares. Nesse sentido, os próprios dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstram os grandes índices populacionais de analfabetos no país, até a década de 1950, compunham a metade da população de jovens e adultos, conforme podemos observar na Tabela 2, abaixo.

Tabela 2 – Índices de Analfabetismo no Século XX no Brasil

Tabela 2 – Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais - Brasil - 1900/2000			
Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total ⁽¹⁾	Analfabeta ⁽¹⁾	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: IBGE, Censo Demográfico.
Nota: (1) Em milhares

Fonte: Mapa do Analfabetismo no Brasil/INEP.

Os índices do IBGE fornecem a informação que a evolução na redução de analfabetismo, veio a se iniciar, de fato, com as medidas governamentais que passaram a ser edificadas a partir da segunda metade do século XX, devido aos próprios interesses estatais que movimentavam o debate sobre o tema. “A década de 1950 foi marcada por processos de discussão sobre o analfabetismo e a situação

de discriminação vivenciadas por homens e mulheres, do campo e dos grandes centros urbanos” (JARDILINIO; ARAÚJO, 2014, p. 50). Entretanto, foi com o ganho de força dos Movimentos Sociais, inspirados nos pensamentos pedagógicos de Paulo Freire, nos anos de 1960, que o Brasil passou a buscar o estabelecimento de um novo paradigma educacional, específico para a Educação de Jovens e Adultos.

Porém, há de se mencionar outra grandiosa contribuição que diz respeito aos movimentos socialistas/comunistas valorizados através da Revolução Russa que difundiu, pelo mundo, ideias de valorização da democracia. Tais pensamentos despertaram o interesse ideológico das reivindicações dos movimentos populares:

[...] Influenciados por esses ideais estudantes, intelectuais, artistas e civis em geral, em todo país estavam envolvidos em movimentos de libertação do país da ditadura e dos desmandes políticos que impediam o avanço das classes pobres na escolha de seus representantes e participação política ativa. Inúmeros foram os movimentos que combatiam o analfabetismo e ao mesmo tempo o abuso da autoridade de governo brasileiro (TOCANTINS, 2008, p. 19).

Essas organizações sociais buscavam o apoio do governo federal na tentativa de oportunidade de alfabetização para todos, mas lutavam também por uma mudança na estrutura política do país, combatendo a ditadura militar. Sustentados por ações sindicais, reivindicavam melhores condições de vida para os trabalhadores, várias foram as iniciativas a favor da educação de adultos, como a seguir, podemos evidenciar:

Quadro 13 – Iniciativas populares promovidas na década de 1960 no Brasil em prol da Alfabetização de Jovens e Adultos

ANO	MOVIMENTO	AÇÃO
1960	Movimento de Cultura Popular – MCP	Fundado no Estado do Pernambuco, na cidade de Recife, o movimento surge como um dos instrumentos de luta das camadas populares. Suas ações visavam proporcionar o acesso à expressão artística, procurando igualmente promover a conscientização política dessa comunidade, pela renovação do pensamento educacional, oportunizada em trabalhos de alfabetização e de educação de base.
1961	Movimento de Educação de Base – MEB	Criado pela Igreja Católica, sua meta era coordenar as inúmeras ações que existiam no país desenvolvidas pela Igreja Católica para atender à Educação de Base. A conferência Nacional dos Bispos do Brasil, à frente desse movimento, fez chegar o programa de Educação de Base às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, utilizando os programas transmitidos pelo rádio.
1962	Centro Popular de Cultura – CPC	Surgiu no interior da União Nacional dos Estudantes (UNE), no Rio de Janeiro, em 1962. No começo, com ações apenas nas áreas culturais, sua expansão ocorreu graças às unidades móveis chamadas UNE volantes. Posteriormente passou a atuar prioritariamente com a alfabetização de adultos.

ANO	MOVIMENTO	AÇÃO
1964	1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular	Foi uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, contudo, desse encontro participaram os principais movimentos de alfabetização de adultos e de cultura popular do país, totalizando 77 entidades representadas.

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base na obra de Jardimino; Araújo (2014, p. 49-54).

No ano de 1964, por ocasião do golpe civil-militar, o Plano Nacional de Educação que havia sido elaborado a partir das ideias norteadoras de Paulo Freire, acabou sendo suspenso. A partir daí, ocorreu uma grande perseguição aos agentes mobilizadores do processo de modificações educacionais e da ampliação da participação popular na vida pública. Mas as ideias haviam sido disseminadas em diversos pontos das comunidades estaduais e algumas atividades permaneceram sendo desenvolvidas. Mas, certamente, o caráter ditatorial do novo governo optou pela elaboração de um modelo voltado para a formação de trabalhadores que atendessem as necessidades do mercado de trabalho, adotando um ensino que dava ênfase ao caráter tecnicista. Pode-se mencionar que, a partir da implantação da ditadura militar (1964-1985), o aprendizado do estudante deveria se voltar para as demandas existentes nas indústrias e no comércio, o que fortalecia o aspecto de burocratização.

O conceito principal que imperava nesse formato estava voltado para a racionalização dos recursos e caberia aos professores levar seus estudantes a reproduzirem atitudes que expressassem essa filosofia. Aponta Saviani que:

[...] na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (SAVIANI, 2008, p.382).

É nesse cenário ideológico, sustentado pela ditadura, que no dia 15 de dezembro de 1967 é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). A proposta de erradicar o analfabetismo da sociedade e a de integração dos analfabetos, com a aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculos matemáticos, exigia uma metodologia empregada no programa que se baseasse nas vivências dos estudantes, com o uso de palavras geradoras, como sustentava a proposta freireana para o ensino de adultos. Entretanto, os objetivos expostos e a elaboração do material didático evidenciavam uma prática autoritária e não

dialógica, reduzindo os estudantes à passividade ao invés de ocupar o lugar de protagonismo no ensino.

Uma década após a sua criação, o MOBRL alcançou o registro de “quase 2 milhões de pessoas, atingindo um total de 2.251 municípios em todo o país” (CORRÊA, 1979, p. 459). A repercussão da implantação e implementação reivindicava uma estrutura gigantesca e, conseqüentemente, bastante alta aos cofres públicos. De certo, os resultados alcançados, juntamente com o aligeiramento do processo de combate ao analfabetismo, influenciaram a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71. Com esta Lei foi implantado o ensino supletivo pela primeira vez no Brasil. A LDB estabeleceu o supletivo sob o argumento dado em seu artigo 24º, de que este seria destinado a “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não tinham seguido ou concluído na idade própria” e este modelo de ensino poderia ser ministrado de diferentes formas: por correspondência, à distância ou outro meio adequado.

Dentro desse prisma do ensino supletivo, outras iniciativas não governamentais surgiram e impactaram o cenário da educação de jovens e adultos, entre elas, podemos referenciar a criação, no ano de 1978, do Programa Telecurso 2º grau, fomentado pela Fundação Roberto Marinho. O novo produto estabelecido pela emissora tinha como perspectiva ser um programa educativo voltado para a preparação de jovens e adultos, maiores de 21 anos, que desejassem prestar exames supletivos ou atualizarem os conhecimentos, no entanto, outras motivações conduziam a formulação do projeto:

Ainda que a tarefa de colaborar com a resolução das deficiências educacionais do país pudesse ser realizada pela própria TV Globo que, além de se configurar como a principal emissora no campo televisivo brasileiro na década de 1970, deveria cumprir, assim como as demais, a obrigação legal estabelecida pela portaria 408, de 1970, editada conjuntamente pelo MEC e pelo MiniCom, e que previa a exibição obrigatória de ao menos cinco horas semanais de programação educativa pelas emissoras comerciais (OLIVEIRA, 2017, p.07).

A implantação do Telecurso, movida pelas diretrizes estabelecidas através da portaria interministerial nº 408, como mencionado por Oliveira, estipulava a utilização de tempo obrigatório e gratuito das emissoras comerciais de radiofusão para a transmissão dos programas educacionais, sendo distribuída, a carga horaria, em 30 minutos diários de segunda a sexta-feira; e 75 minutos aos sábados. Os dados

anunciados, acerca da quantidade inicial de pessoas para serem atendidas, chegavam a marcas significativas de 400 mil, com mais de 21 anos, somente na grande São Paulo.

Tais dados utilizados para justificar a existência do programa revelavam também a “omissão do Estado governado pelos militares, na formulação de políticas públicas que fornecessem condições de acesso à educação para aquele contingente populacional” (OLIVEIRA, 2017, p. 10). Essa situação veio aproximar a iniciativa da fundação Roberto Marinho, aos interesses estatais da época, visto que continuava a articular como política pública nacional, o Movimento Brasileiro de Alfabetização.

Na década de 1980, o Brasil sente os impactos da recessão econômica e os altos custos financeiros, para a manutenção do MOBREAL, deixam de ser repassados pela União, sendo extinto, então, no ano de 1985, e incorporado pela Fundação Educar que não tinha como finalidade principal a educação de jovens e adultos, mas apoiava financeiramente as instituições conveniadas. Em 1990, esta fundação também encerra suas atividades, sendo levada de igual forma a extinção e as ações de educação desse público passam novamente a serem estimuladas através de ações da sociedade, agora com reivindicações específicas dos movimentos da educação como um direito pertencente a todos.

A ampliação do leque de reivindicações foi amparada na elaboração da constituição de 1988, quando tornou-se um grande marco jurídico a transição para a democracia, aumentando os direitos e garantias fundamentais, estando entre as constituições mais avançadas do mundo, no que concerne ao tema. Esse novo cenário que perpetua a construção da nova ordem constitucional brasileira veio alargar a dimensão dos direitos e garantias fundamentais, incluindo no catálogo de direitos fundamentais não apenas os direitos civis e políticos, mas, também, os direitos sociais.

O artigo 205 da Constituição Federal ampara a educação como um direito social que deve ser cumprido como dever do Estado e da Família, e cuja função seria a de preparar plenamente o desenvolvimento da pessoa humana para exercer seu papel de cidadão e trazer as qualificações necessárias para o mercado de trabalho (BRASIL, 2000). No rol de positivação dos direitos fica a garantia da oferta gratuita ao público da Educação de Jovens e Adultos, através do artigo 208, I, que dispõe:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, **assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria [...]** (BRASIL, 2000, grifo nosso).

Anos mais tarde, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, a EJA passa a ser contemplada pela política nacional como parte da educação regular, ganhando uma seção própria no corpo legal e estabelecendo através do artigo 37º que:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

O texto de 1996 evidencia que a Educação de Jovens e Adultos passa a fazer parte da política nacional de educação básica brasileira, mesmo que de forma tardia, deixando ainda muitos desafios a serem vencidos e uma parcela significativa da sociedade a espera de efetivação real dos direitos positivados.

1.3 Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA's) e as diretrizes para a EJA no Brasil

A questão da educação de jovens e adultos não é exclusivamente brasileira, também está presente no cenário socioeducacional de diversos países e se tornou alvo de debates internacionais, ao longo das últimas décadas. A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO – incentivou a organização das Conferências Internacionais de Educação de Adultos, que passaram a ser conhecidas mundialmente como CONFINTEA's e muito influenciaram na realidade histórica educacional dessa modalidade de ensino, no Brasil.

As CONFINTEA's se estabeleceram como um dos fóruns de maior influência dentro da área internacional da educação de adultos. Nos últimos anos, foram esses encontros que indicaram as principais diretrizes para a adoção de políticas globais e evolução do conceito. Sua primeira realização se deu logo após a Segunda Guerra Mundial (1949) e influenciou a visão estabelecida sobre a educação popular que “era

concebida como a extensão da educação formal para todos, sobretudo, para os habitantes das periferias urbanas e zonas rurais” (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 41). Após o encontro, a educação de adultos passou a ser vista como uma espécie de educação voltada para a moral.

Contudo, é válido ressaltar que a legitimidade concedida às Conferências, pelos países participantes, não ocorreu de um dia para o outro, tudo fez parte de um processo de expansão que ainda nos dias de hoje está em busca de consolidação efetiva, dentro das realidades nacionais. Tal informação pode ser evidenciada através dos dados de representação e participação dos Estados convidados:

Na primeira conferência, 106 delegados se reuniram representando 27 países. Na sexta, participaram 1.125 delegados de 144 países. Porém, é somente a partir de Hamburgo, em 1997, que a CONFINTEA tem um impacto mais visível sobre o movimento social da EJA (BRASIL, 2014, p.09).

Certamente, a crescente dimensão das Conferências foi acompanhada por uma mobilização e preparação cada vez maior do evento, ocorrendo por parte da UNESCO uma cobrança aos compromissos firmados nos anos do encontro. Um verdadeiro simbolismo veio sendo construído, tendo como marco a própria reunião. A 1ª CONFINTEA, realizada no *International People's de Elsinore*, entre os dias 19 a 25 de junho de 1949, na Dinamarca, com o título “*Educação de Adultos*”, passou a debater sobre as descrições críticas do campo de ensino e suas especificidades. Influenciadas pelo contexto de pós-guerra, evidenciou-se a importância de pensar a escola como um local de insucesso na missão estabelecida para a formação do homem de paz. Gadotti e Romão mencionam que:

A escola não havia conseguido evitar a barbárie da guerra. [...] Por isso se fazia necessário uma educação ‘paralela’, fora da escola, cujo objetivo seria contribuir para o respeito aos direitos humanos e para a construção da paz duradoura, que seria uma educação continuada para jovens e adultos, mesmo depois da escola (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 41).

As discussões giravam em torno de a educação de Adultos ser um meio de fortalecimento das responsabilidades sociais e de busca pela pacificação mundial. As sessões plenárias dedicaram-se, ainda, a um estudo coletivo dos verdadeiros objetivos dessa modalidade. O relatório final da Conferência destaca a impossibilidade de se ter uma definição exata desse ensino que possa ser aplicado

a todos os países, mas exprime as principais tarefas que essa etapa da escolarização deve realizar, como pode ser visto no Quadro 14.

Quadro 14 – Tarefas definidas para a educação de adultos adultos deliberadas na 1ª CONFINTEA (1949)

<ul style="list-style-type: none"> • Ajudar e incentivar os movimentos que visam à criação de uma cultura comum para acabar com a oposição entre as chamadas massas e a chamada elite;
<ul style="list-style-type: none"> • Estimular o verdadeiro espírito de democracia e um verdadeiro espírito de tolerância;
<ul style="list-style-type: none"> • Dar aos jovens a esperança e a confiança na vida, que foram abaladas pela desorganização do mundo atual;
<ul style="list-style-type: none"> • Restaurar o senso de comunidade das pessoas que vivem em uma época de especialização e isolamento;
<ul style="list-style-type: none"> • Cultivar um sentimento claro de pertencimento a uma comunidade mundial.

Fonte: Organizada pela pesquisadora com base na 1ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (BRASIL, 2014, p. 86).

Após os direcionamentos do primeiro encontro e com o intervalo de 11 anos, a 2ª CONFINTEA foi realizada na cidade de Montreal, Canadá, nos dias 22 a 31 de agosto de 1960. Nesse evento, participaram 47 Estados-membros da UNESCO, 46 organizações não governamentais (ONGs) e dois Estados associados. De certo, os países tiveram a oportunidade de apresentar relatórios que continham informações sobre os objetivos e o desenvolvimento da educação de adultos, em seus contextos internos; e ainda puderam expor as responsabilidades sobre outros campos educacionais relacionados a educação de mulheres, organização das universidades, bibliotecas, museus; e socialização os resultados alcançados.

Ademais, esse encontro foi realizado em um período de grande crescimento econômico e mudanças mundiais, a agenda deu atenção aos métodos que poderiam ser de interesse geral e com probabilidade de aplicação nas diferentes realidades. O encontro reforçou o importante papel da educação de adultos e a necessidade de auxílio dos países desenvolvidos aos que ainda estavam em desenvolvimento. Nesse ínterim, encontram-se nos relatórios, expedidos pelas comissões, muitas recomendações para que a educação de adultos fosse concebida como uma continuação da educação formal e também como uma educação de base comunitária, como abaixo se verifica, no Quadro 15.

Quadro 15 – Algumas recomendações para a educação de adultos deliberadas na 2ª CONFINTEA (1960)

<ul style="list-style-type: none"> • Que a mudança de uma ocupação para outra, ou de um nível para outro, seja não apenas facilitada, mas reconhecida como um direito dos adultos e que, para esse efeito, um estudo seja realizado sobre as medidas relevantes tomadas nos países mais avançados, de modo que estas também possam ser aplicadas, na medida do possível, em outros países;
<ul style="list-style-type: none"> • Que a educação e a reeducação profissional estejam intimamente ligadas ao desenvolvimento da personalidade do trabalhador e à oferta de oportunidades de cultura e autoaperfeiçoamento;
<ul style="list-style-type: none"> • Que a esse respeito as mulheres sejam colocadas no mesmo nível que os homens e que, em suas vidas como mães e donas de casas, elas tenham oportunidade de autoeducação e desenvolvimento integral;
<ul style="list-style-type: none"> • Que a preocupação dos educadores com homens e mulheres não cesse com a aposentadoria profissional, mas que um estudo seja feito sobre meios que permitam aos idosos participar de atividades adaptadas aos seus desejos e necessidades, ajudando-os a não se sentirem afastados da vida da comunidade.

Fonte: Organizada pela pesquisadora com base na 2ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (BRASIL, 2014, p. 133).

Anos mais tarde, a 3ª CONFINTEA ocorreu na cidade de Tóquio, Japão, no período de 25 de julho a 07 de agosto de 1972, com o tema central “*A Educação de Adultos no contexto da educação ao longo da vida*”. Nesse encontro, foram trabalhados assuntos organizados em torno da Alfabetização, Mídia, Cultura e Educação Permanente. Ao todo, apresentaram-se 83 Estados-membros, sendo que 03 ocupavam a categoria de observador e 37 organizações internacionais. Alguns fatores contribuíram para que, novamente, a educação de adultos fosse discutida em um contexto mundial, um deles se deu ao fato da criação do Conselho Internacional de Educação de Adultos – ICAE, criado em parceria com a UNESCO, com uma função específica de luta.

Esse conselho teve na figura de J. Roby Kidd, seu criador, a inspiração para promover a parceria de indivíduos e organizações interessados na defesa do direito à aprendizagem e educação de adultos, homens e mulheres de todas as idades e em todos os países do mundo (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 78).

O ICAE passou a atuar junto aos movimentos sociais, organizações e pesquisadores que aceitaram o compromisso de debater a importância da educação de adultos para o desenvolvimento social e, influenciou assim, as diretrizes e premissas para a realização da 3ª CONFINTEA. Nesta, houve o reconhecimento de que a educação de adultos tem um papel importante no fortalecimento da democracia e na redução das taxas de analfabetismo que, para a realidade da

época, ainda apresentava índices extremamente altos. O relatório final do evento apontou que essa modalidade educacional é parte fundamental para que os países consigam desenvolver seu crescimento econômico, social e cultural.

Em debate sobre as necessidades urgentes de expandir as oportunidades educacionais no âmbito de sistemas integrados de educação que considerem as diversas etapas de vida, a conferência deliberou sobre diversos pontos, entre eles, os que constam no Quadro 16.

Quadro 16 – Assuntos referentes ao desenvolvimento da educação de Adultos abordados na 3ª CONFITEA (1972)

• Educação e necessidades humanas;
• Participação dos estudantes adultos na Educação;
• O uso dos meios de comunicação de massa;
• Administração, organização e financiamento;
• Cooperação Internacional.

Fonte: Organizada pela pesquisadora com base na 3ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (BRASIL, 2014, p. 162-165).

A 4ª CONFITEA, por sua vez, ocorreu na cidade de Paris, França, entre os dias 19 a 29 de março de 1985. Nesse encontro, participaram 122 Estados-membros e teve como tema principal *“Aprender é a Chave do mundo”*. As principais discussões estiveram centradas na educação de adultos como um direito amplo, com o acesso a recursos educacionais e o desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas, ao longo da vida. No texto da declaração da Conferência, o direito de aprender é pontualmente descrito como um grande desafio para a humanidade e expressamente definido como sendo:

[...] o direito de ler e escrever;
 *o direito de questionar e analisar;
 *o direito de Imaginar e Criar;
 *o direito de ler seu próprio mundo e escrever a história;
 *o direito de ter acesso aos recursos educativos;
 *o direito de desenvolver competências individuais e coletivas [...]
 (BRASIL, 2014, p. 187)

Certamente, todo o evento foi articulado com o intuito da sensibilização dos países participantes para a defesa desses direitos e para o uso da aprendizagem como palavra chave para o desenvolvimento da humanidade. Os itens 6, 7 e 10 articulados na agenda foram debatidos em nove reuniões plenárias e estiveram centrados em:

Quadro 17 – Principais itens debatidos na 4ª CONFINTEA (1985)

<ul style="list-style-type: none"> Item 6: Avanços na educação de adultos, considerada especialmente como extensão das atividades de alfabetização, desde a Conferência de Tóquio (1972) e a adoção na Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos.
<ul style="list-style-type: none"> Item 7: O desenvolvimento da educação de adultos como um pré-requisito essencial para a educação ao longo da vida e um fator importante para a democracia da educação: tendências e perspectivas.
<ul style="list-style-type: none"> Item 10: Medidas para melhorar a cooperação internacional e regional com vistas ao avanço da educação de adultos

Fonte: Organizada pela pesquisadora com base na 4ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (Brasil, 2014, p. 189-202).

Todavia, outros temas também foram abordados nas discussões, como a criação de documentos normativos sobre o direito de aprender do adulto, a utilização das novas tecnologias no ensino-aprendizagem e o papel dos Estados e das Organizações não Governamentais nesse processo. Porém, os debates acerca dessas temáticas ainda guardam um longo tempo de maturação, sendo retomadas em encontros posteriores. Nos dias de hoje, ainda existem temas que necessitam de reais efetivações.

Anos depois, na cidade de Hamburgo, Alemanha, entre os dias 14 a 18 de julho de 1997, em um processo de continuidade, a 5ª CONFINTEA é realizada, com a participação de 1507 pessoas e 130 Estados-membros. Um dos objetivos desse encontro esteve pautado na reflexão das diversas facetas da educação de adultos e a importância da articulação e negociação dos diferentes atores sociais. Indubitavelmente, esse encontro diferencia-se dos demais pelo tamanho destaque encontrado no cenário de desenvolvimento da EJA no Brasil:

[...] Esta conferência é apontada, na história da EJA, como um marco na compreensão do que seja a educação da pessoa adulta, além de ter propiciado, em especial no Brasil, uma intensa preparação de documentos e relatórios sobre como essa modalidade vem sendo considerada, ofertada e avaliada pelos poderes públicos [...] (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 85).

A 5ª CONFINTEA se tornou responsável por proporcionar, durante os preparativos para a participação do país no encontro, o início dos Fóruns da Educação de Jovens e Adultos que, até os dias de hoje, são realizados dentro do contexto nacional e contribuem para a consolidação dessa modalidade de ensino. Os fóruns constituem uma forma de organização e participação da sociedade civil para auxiliar nos processos de articulação das políticas públicas.

Os primeiros encontros nacionais demonstraram a falta de articulação entre os âmbitos do poder federal, estadual e municipal no sentido de informações sobre os aspectos pedagógicos e legais na orientação da educação. A partir de então, os fóruns vieram a se estabelecer como um espaço de atuação para os movimentos sociais, com força deliberativa, caráter de socialização de informações e de Formação Continuada, fortalecendo os profissionais na luta pela defesa de direitos e da qualidade do ensino.

Em encontros realizados em diferentes estados, vários foram os temas debatidos que permitiram dar maior visibilidade às peculiaridades pertencentes ao universo da EJA, como a seguir se expõe no Quadro 18:

Quadro 18 – Temáticas dos fóruns EJA

Período/ Local	Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA)¹⁶
1999 / Rio de Janeiro – RJ	I- Em busca de uma política integrada de educação de jovens e adultos: articulando atores e definindo responsabilidades.
2000 / Campina Grande – PB	II- Os conceitos de educação de jovens e adultos, parcerias e estratégias de articulação.
2001 / São Paulo – SP	III- a divisão de responsabilidades entre os organismos governamentais das três esferas administrativas e as organizações da sociedade civil para a consecução das metas relativas à educação de pessoas jovens e adultas previstas no Plano Nacional de Educação.
2002 / Belo Horizonte – MG	IV- Aprofundar a EJA — Cenários em mudanças, destacando as seguintes questões: a década da alfabetização, a construção de diretrizes e bases, a articulação dos fóruns estaduais e regionais de EJA e a inserção da EJA nos planos estaduais e municipais de educação e no debate eleitoral.
2003 / Cuiabá – MT	V- Educação de Jovens e Adultos: comprometimento e continuidade.
2004 / Porto Alegre – RS	VI- Políticas públicas atuais para a educação de jovens e adultos: financiamento, alfabetização e continuidade.
2005 / Luziânia – GO	VII- Diversidade na EJA: papel do Estado e dos movimentos sociais nas políticas públicas.
2006 / Recife – PE	VIII- EJA – uma política de Estado: avaliação e perspectivas.
2007 / Pinhão – PR	IX- A atualidade do pensamento de Paulo Freire e as políticas de EJA.
2008 / Rio das Ostras – RJ	X- História e memória dos Encontros Nacionais dos Fóruns de EJA no Brasil: dez anos de luta pelo direito à educação de qualidade social para todos (nos dez anos dos fóruns de EJA).
2009 / Belém – PA	XI- A EJA pensada pela via das identidades dos Fóruns de EJA: conquistas, desafios e estratégias de luta (ano da VI CONFITEA no Brasil).
2011 / Salvador – BA	XII- A Educação de jovens e Adultos nos cenários da VI CONFITEA ao PNE (2011 a 2020). Avanços, desafios e estratégias de lutas dos Fóruns de EJA (nos 90 anos de Paulo Freire).

¹⁶ Os delegados desses fóruns representam seus Estados, nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Eneja's), que vem ocorrendo desde de 1999 (JARDILINO; ARAÚJO, p. 91, 2014).

Período/ Local	Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA)
2013 / Natal – RN	XIII- Políticas Públicas em EJA: conquistas, compromettimentos e esquecimentos.
2015 / Goiânia – GO	XIV- Concepções de educação popular e suas interconexões com a EJA.
2017 / Petrolina – PE	XV - A EJA na atual conjuntura política, econômica e social: desafios e possibilidades de luta.

Fonte: ALMEIDA (2018, p. 38-39).

Os assuntos correlacionados permitem visualizar o caráter de mobilização e de militância que se relacionam na busca da evolução do espaço da educação de jovens e adultos no Brasil. Esses encontros sinalizaram e, ainda hoje, sinalizam, para a necessidade de mudanças dos governos no que concerne aos investimentos e implementações de ações efetivas que considerem a real situação dos estudantes e trabalhadores envolvidos na EJA.

A preparação para 5ª CONFINTEA ofereceu uma grande contribuição para o início desses espaços democráticos trazidos pelos fóruns, a mobilização tem se mantido na agenda do país e dos Estados, embora o caminho encontrado, no Brasil, para a concretização das melhorias no ensino dos jovens e adultos, seja enfrentado em meio a lutas e desafios.

Essa conferência, por sua vez, foi considerada diferente das demais por conseguir integrar diversas temáticas e produzir ações que antes não tinham sido implementadas pelas CONFINTEA'S anteriores. O lema *A Educação de Adultos como um direito, uma ferramenta, uma alegria e uma reponsabilidade compartilhada*, expressa a intenção que prevaleceu durante a sua realização. Esse encontro permitiu reformular o entendimento sobre o que se entende e sobre o que compõe a educação de adultos, com a definição dada pelo art. 3º da Declaração de Hamburgo:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou não, em que pessoas consideradas “adultas”, pela sociedade à qual pertencem desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A aprendizagem de adultos inclui a educação formal e continuada, a aprendizagem não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade de aprendizagem multicultural, em que abordagens teóricas e práticas são reconhecidas (5ª CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, julho, 1997).

Os debates acerca do aprofundamento das definições conceituais e suas especificidades fizeram parte da agenda definida e acompanhada pela UNESCO,

em reuniões posteriores com os Estados-Membros. As orientações da 5ª CONFINTEA, juntamente com esses encontros, ressaltaram a necessidade de criação de instrumentos jurídicos nos âmbitos locais e internacionais que chamassem, à responsabilidade, os países com o compromisso assumido com a educação de adultos.

Esse evento mobilizou o cenário normativo e, conseqüentemente, trouxe melhorias para a compreensão das funções da EJA no processo de institucionalização da oferta dessa modalidade de ensino, no cenário nacional. Para que essas medidas fossem realizadas, destacaram-se os dez temas de estudos, realizados em Hamburgo, que consideraram o vasto complexo da aprendizagem de adultos, conforme traz o Quadro 19.

Quadro 19 – Temas de estudos realizados na 5ª CONFINTEA (1997)

1. Aprendizagem de adultos e democracia: os desafios do século XXI;
2. A melhoria das condições e da qualidade da aprendizagem de adultos;
3. Garantir o direito universal à alfabetização e à educação básica;
4. A aprendizagem de adultos, igualdade e equidade de gênero e o empoderamento das mulheres;
5. A aprendizagem de adultos e as transformações no mundo do trabalho;
6. A aprendizagem de adultos em relação ao meio ambiente, à saúde e à população;
7. A aprendizagem de adultos, cultura, meios de comunicação e novas tecnologias de informação;
8. A aprendizagem de adultos: os direitos e as aspirações dos diferentes grupos;
9. Os aspectos econômicos da aprendizagem de adultos;
10. A promoção da cooperação e da solidariedade internacionais.

Fonte: Organizada pela pesquisadora com base na 5ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (BRASIL, 2014, p. 222).

A 6ª CONFITEA teve como sede o Brasil, sendo realizada entre os dias 01 a 04 de dezembro de 2009, em Belém, no Estado do Pará. Na oportunidade, o tema *Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem de adultos* foi abordado e teve a participação de 1.125 pessoas de 144 países, também participaram representantes de associações de estudantes. Ademais, o Brasil tornou-se o primeiro país, no hemisfério Sul, a sediar uma Conferência Internacional de Educação de Adultos. A mobilização esteve concentrada por meio dos Fóruns Estaduais, encontros regionais e nacionais que reuniram professores e pessoas envolvidas para a organização de um documento que descrevesse as trajetórias da educação de pessoas jovens e adultas, da nação brasileira. O resultado desse trabalho foi a incorporação ao documento-base direcionado a UNESCO para a realização da Conferência.

Essa CONFINTEA reavaliou os principais pontos da 5ª conferência e reafirmou a condição essencial do direito à educação que, dessa maneira, precisa ser estendido a todos. Promoveu, também, um balanço das conquistas e dificuldades que ainda existem no ensino da pessoa adulta. Além disso, reconheceu que o exercício dos direitos ligados a educação é condicionado por aspectos variantes, descrevendo recomendações (Quadro 20) que estiveram centradas em diferentes assuntos e que contribuiria para a priorização da alfabetização de adultos.

Quadro 20 – Recomendações da 6ª CONFINTEA que objetivaram a priorização da educação de adultos (2009)

• Alfabetização de Adultos
• Políticas
• Governança
• Financiamento
• Participação, Inclusão e Equidade
• Qualidade
• Monitoramento da implementação do Marco de ação de Belém.

Fonte: Organizada pela pesquisadora com base na 6ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (BRASIL, 2014, p. 267-272).

A realização destes grandes eventos, com suas devidas mobilizações preparatórias, até a construção dos documentos finais, muito contribuíram para a sinalização da importância da educação de jovens e adultos, evidenciando as diferentes necessidades e peculiaridades desta modalidade, nos mais diversos países.

Para podermos ter uma maior compreensão das Conferências Internacionais de Educação de Adultos, tentamos construir um infográfico autoral (Figura 3) que demonstram informações, em forma de síntese, de algumas contribuições para a evolução do conceito da Educação de Jovens e Adultos, no Brasil.

Figura 3 – Infográfico sobre as CONFINTEA's



Fonte: Organizada pela pesquisadora com base nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (BRASIL, 2014).

Vale ressaltar que as ações de participação podem ser consideradas bastante positivas nos aspectos relativos às mudanças dentro do cenário nacional, visto que algumas diretrizes operacionais brasileiras se estabeleceram a partir das orientações trazidas pela UNESCO. Contudo, “a educação de adultos é um processo que ainda vivencia uma fase de esclarecimento terminológico e conceitual e que tem sofrido contínuas crises de legitimidade” (AGOSTINO; HINZEN; KNOLL, 2009, p.10).

Significativamente, mesmo com todo o aporte de orientações normativas que tem tratado do tema¹⁷, na contemporaneidade, a EJA ainda tem sido vista, e mais ainda, gerida, em alguns contextos estaduais e municipais, de forma reducionista. Ela não é apenas um programa de aceleração da educação, mas sim, uma modalidade de ensino que faz parte do rol de políticas públicas educacionais que deve ultrapassar a simples vontade governamental. Nesse sentido, o processo de (re)configuração da EJA, como política pública de garantia da cidadania plena dos sujeitos sociais, ainda é um desafio a ser vencido.

Faz-se necessário pensar nas enormes carências que atingem a EJA no município de Araguaína e no país. É preciso pensar em melhorar não apenas a parte física dos prédios escolares, mas, principalmente, a formação de professores para esse público específico, a elaboração de planejamentos educacionais e o comprometimento de todos com a construção de sujeitos portadores de cidadania plena.

Enfim, para nós, pensar acerca das problemáticas que envolvem a EJA, exige refinar o olhar para os docentes que atuam dentro desse universo, considerando sua formação inicial, práticas pedagógicas, desafios cotidianos e, também, a sua Formação Continuada, haja vista que, é no labor da prática e na possibilidade de reflexão sobre ela, que todo o enredo construído historicamente se redimensiona.

¹⁷Constituição Federal de 1988; LDBEN 9.394/96; Parecer nº 5/1997 do Conselho Nacional de Educação; Parecer nº 12/1997 do Conselho Nacional de Educação; Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação; Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 03/2012.

Capítulo 2

Formação continuada: em busca das vivências
históricas dos estudantes da EJA

2. FORMAÇÃO CONTINUADA: EM BUSCA DAS VIVÊNCIAS HISTÓRICAS DOS ESTUDANTES DA EJA

2.1 “Eu até achei que tinha entrado na sala errada”: formação continuada de professores da EJA em Araguaína-TO

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p.58).

Como nasce um/a professor/a? Quando se tem a dimensão que o fazer docente já se constitui uma prática profissional? A epígrafe acima revela possíveis respostas a essas indagações e, também, é um grande ensinamento trazido por Paulo Freire (1991) que se aplica no contexto da Educação de Jovens e Adultos. O tornar-se professor é um processo permanente que se constitui na prática diária, mas que só se completa mediante a reflexão sobre a própria prática. De certo que a prática é entendida não somente nas atividades realizadas no dia a dia da sala de aula, que são permeadas pelos manejos técnicos, mas que mobiliza muitas outras dimensões que instigam o trabalho cotidiano do professor, exigindo reflexão, análise de situações e tomadas de posição.

Desse modo, a formação do professor não finaliza com a conclusão de seu curso de graduação. Continua no labor cotidiano do ser professor, no qual conflitos, dúvidas, necessidades e desafios aparecem. “Uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais profundas” (BRASIL, 2012, p.27). Tomamos a experiência, aqui, no sentido daquilo que amplia o repertório de possibilidades de trabalho, o que vai muito além da informação. Conforme aponta Larrosa (2002, p.212), a experiência pode ser considerada como “aquilo que nos toca” e que de fato pode redimensionar convicções.

A experiência acumulada, vivida, refletida e partilhada entre os sujeitos professores pode trazer transformações de olhares e atribuições de novos sentidos sobre a profissão, permitindo o ampliar da instrumentalização/reflexão. Para Tuan (1983, p. 10-11), “experientiar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a

partir dele”. De acordo com Rüsen (2011), a aprendizagem histórica torna-se significativa para os estudantes quando em harmonia com problemas reais.

Compreendemos, aqui, que as escolas, mais especificamente o ensino de História em dado tempo e lugar, deve ser tomado como “lugares de referência” quando se pensa a Formação Continuada, como sublinha Antônio Nóvoa:

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação [...] (NÓVOA, 1991, p.30).

As formações continuadas precisam considerar, em suas pautas, as dificuldades existentes nos seus mais variados aspectos, tentando consolidar medidas que busquem o melhoramento das necessidades de ensino e aprendizagem. Entretanto, é preciso evidenciar, ainda, que essa questão envolve uma dimensão bem mais profunda, relacionada ao significado das imbricações desse processo, pois não se trata de adotar qualquer medida teórica que possa ser disseminada para um determinado contexto e muito menos de acolher as tendências anti-intelectuais na formação de professores. É para além disso, é preciso lançar olhares sensíveis sobre as necessidades dos professores.

Francisco Imbernón (2010, p. 53), ao se preocupar com a questão, elenca alguns aspectos importantes, segundo ele, “a formação continuada deve agir sobre as situações problemáticas dos professores”. O contexto histórico dos processos de formação foi permeado por tentativas de conceder respostas e soluções uniformes, tentando solucionar problemáticas que supostamente seriam comuns a realidade docente e que mereceriam soluções amplas e genéricas. Entretanto, “isso acarretou para os processos de formação algumas modalidades em que predomina uma grande descontextualização do ensino” (IMBERNÓN, 2010, p. 53).

Foi inspirada na situação concreta e singular das problemáticas docentes do ensino de História, na EJA da cidade de Araguaína, que os encontros de Formação Continuada foram pensados. A intenção **foi** dialogar, compartilhando saberes e estabelecendo, de forma colaborativa, uma metodologia que fortalecesse o protagonismo identitário dos estudantes, de modo a avançar no processo da aprendizagem histórica.

Em busca desse propósito, convidamos os cinco professores para o primeiro encontro de Formação Continuada. Esse momento causou estranhamento já pelo formato adotado. Pela primeira vez, estávamos reunidos somente com os profissionais atuantes no ensino de História, para pensar em assuntos que se relacionavam a essa área e tentando considerar as peculiaridades inerentes a Educação de Jovens e Adultos.

Os encontros de formação para a EJA tratavam de temas gerais que envolviam todos os profissionais, assim, a primeira oportunidade de se pensar acerca do ensino de História era uma experiência nova, identificada através de uma carência no processo de formação inicial e, por conseguinte, na própria prática pedagógica.

A abertura desse espaço significou, também, buscar a sensibilização para que o trabalho pudesse ser realizado em uma perspectiva colaborativa e no aspecto de autoformação, entendida como aquisição de saberes. Segundo Leitão (2004), isso exige alguns cuidados que precisam ser considerados para realmente envolver o professor no processo de mudanças qualitativas, a partir do uso da formação continuada, isso porque:

[...] o que observamos é que nem sempre essas referências trazem modificações substanciais às práticas, nem garantem uma relação afetiva, um melhor desempenho na aprendizagem ou uma prática mais democrática, se os professores não estiverem sensibilizados e sentirem necessidade de participar dessa mudança (LEITÃO, 2004, p. 27).

A sensibilização se faz importante por gerar a necessidade de participar do processo de mudança e isso se relaciona intimamente com os desenvolvimentos de formas de reflexividade. Esse processo de exercício da prática reflexiva é um mecanismo que precisa fazer parte da Formação, e é entendida na perspectiva de Philippe Perrenoud (2001, p.174), como a conduta do “sujeito que toma sua própria ação, seus próprios funcionamentos psíquicos como objeto de sua observação e de sua análise [...]”.

Assim, discutir com os docentes da EJA de Araguaína, sobre a docência do ensino de História, foi o primeiro passo para a busca da sensibilização. Para isso, realizamos uma roda de conversa no início do encontro para trocar informações com os participantes acerca da realidade da docência do ensino de História, no

município. O diálogo a seguir mostra alguns pontos relevantes da realização dessa técnica:

Pesquisadora: *Esse encontro tem a intenção de dialogar especificamente acerca do ensino de História na EJA. Abrir um espaço para conversarmos sobre isso. Vocês têm informações da realidade desse contexto em nosso município?*

Professores participantes: *Não... (Resposta unânime)*

Pesquisadora: *Araguaína possui 10 escolas que trabalham com a EJA e nelas atuam 60 professores/as. 11 professores/as ministram a disciplina de História e 2 deles possuem a formação na área, o restante são formados em áreas diversas...*

Professor/a1: *As aulas de História aqui em Araguaína são muito complicadas, temos um currículo defasado e bem distante da realidade dos nossos alunos... Não é algo simples de fazer...*

Professor/a 2: *E dá aula de tantas disciplinas, onde a formação da gente não é tão específica assim... Não é muito fácil não...*

Professor/a 3: *Na verdade falta mais formação continuada que trabalhe as disciplinas né! Todo ano tem encontro, mas são poucos para os problemas que a gente enfrenta.*

Professor/a 1: *E motivar os alunos que vem cansado de tanto trabalho é difícil! A gente precisa de capacitação mesmo!*

Professor/a 5: *E sem falar com tantas atividades que temos que fazer... Não sobra muito tempo para quase nada...*

Professor/a 2: *Eu até achei que tinha entrado na sala errada, porque a formação hoje tem poucas pessoas, geralmente a formação é com o grupo todo que dá aula na EJA.*

Pesquisadora: *A proposta desse trabalho de formação é pensar especificamente, como já explicado anteriormente, o ensino de História, mas em um trabalho colaborativo, onde juntos vamos buscar estudar e desenvolver meios que leve a melhoria para o ensino de História.*

Professor/a 2: *Eu achei importante participar, nem todos os alunos tem facilidade com as aulas de história, acho que pode ser bom...*

Professor/a1: *Tudo que pode ajudar é bem-vindo. A gente não tem muitos conhecimentos sobre a História, eu mesmo uso muito a internet para me ajudar...*

Professor/a 3: *Mas também nem sempre dá para usar o que é repassado em formação... Claro que sempre é conhecimento, mas tem que servir para as necessidades do dia a dia [...].*

Os trechos anteriores revelam algumas das dificuldades da prática docente e da Formação Continuada de professores da EJA. Essas exposições foram importantes para gerar a coesão do grupo, que foi nascendo da partilha, do clima de

cumplicidade e do reconhecimento de que tinham trajetórias, projetos e problemáticas comuns, o que veio a oportunizar a sensibilização para o fortalecimento e comprometimento com o trabalho proposto e com o grupo que agora passa a se identificar.

De acordo com Francisco Imbernón (2010, p.63), “na formação é necessário abandonar o individualismo docente a fim de chegar ao trabalho colaborativo”. Só a colaboração pode gerar “reais possibilidades de maior autonomia e intervenção nessa modalidade de ensino, bem como a reorganização do currículo e das práticas pedagógicas” (SÉRGIO, 2015, p.118).

Proporcionar uma formação com a participação dos professores atuantes na docência do ensino de História é oportunizar a troca de experiências individuais e saberes coletivos, mas ao mesmo tempo exige algo mais profundo, ligado a transformação dessas dimensões coletivas em conhecimento profissional, ligando a própria formação dos professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas (NÓVOA, 2009).

A coletividade fomentada na perspectiva da inserção do estudante como protagonista exigiu o redimensionamento do próprio conceito de grupo, o que pode ser observado no comentário anteriormente descrito pelo/a Professor/a 2: *“Eu até achei que tinha entrado na sala errada, porque a formação hoje tem poucas pessoas, geralmente a formação é com o grupo todo que dá aula na EJA”*. A noção de grupo pré-constituída pelo participante da pesquisa, referenciava a todos os funcionários das escolas que participavam habitualmente dos encontros de formação, organizados pela Secretária Municipal. O “novo” grupo que passou a se formar para a concepção deste trabalho, se redimensionava para um número menor e com a característica específica da docência no ensino de História.

A proposta do estímulo da interação grupal entre os sujeitos participantes se estendeu além dos encontros presenciais promovidos, pois a pesquisadora se utilizou da criação de um grupo de *WhatsApp* intitulado *“Cada vida uma História: projeto de História EJA”*. Este recurso tecnológico oportunizou a interação para além dos encontros de formação, estimulando ainda mais a oportunidade de diálogo e colaboração.

Figura 4 – Grupo de interação com os professores participantes da pesquisa para a troca de experiências



Fonte: Dados da pesquisa¹⁸.

O uso do *WhatsApp* no contexto educacional pode se constituir como uma ferramenta promissora, na perspectiva da coletividade, pois esse aplicativo reúne várias possibilidades que permitem a interação e, também, a própria colaboração, como afirma Minhoto e Meirinhos:

[...] colaboração vai mais além da interação, pois implica um propósito de construir algo em comum. Interagir com os outros é apenas o primeiro passo para a colaboração. Esse modelo possui uma estrutura conceptual que parte do princípio de que a colaboração é um processo contínuo de interação, que se inicia com a socialização e se dirige para a produção de artefactos (MINHOTO; MEIRINHOS *apud* LOPES, 2016, p. 48).

Nos contextos atuais de globalização, que avançam cada dia mais nas molduras impostas pelo século XXI, o ensino reivindica trabalhos coletivos que se tornam imprescindíveis para o aprimoramento do trabalho dos professores, das organizações das instituições educacionais e da aprendizagem estudantil.

¹⁸ Devido as normativas do TCLE, os nomes dos/as professores/as participantes, sujeitos desta pesquisa, não serão divulgados. Nas figuras expostas acima, os nomes foram apagados e trocados pelo termo professor/a (1,2,3), com o objetivo de resguardar o sigilo.

Cristiano Gomes Lopes (2016), em seu trabalho “*O Ensino de História na palma da mão: O Whatsapp como extensão da sala de aula*”, afirma que:

Com o mundo cada vez mais conectado à internet e envolvido com o uso massivo das TDIC, representadas pelas redes sociais e aplicativos, visto que proporcionam uma infinidade de possibilidades de interação, e, conseqüentemente, construção de conhecimentos, há também, o estímulo as escolas e professores a buscar meios de aproveitar ao máximo o potencial desses espaços virtuais interativos (LOPES, 2016, p. 17).

Portanto, o *whatsApp* foi usado, neste trabalho, como mais um recurso para a geração de dados, para a pesquisa.

A maioria dos profissionais que ministram a disciplina de História, na EJA em Araguaína, trabalha em suas unidades escolares sendo o único professor da área, em razão de o número de estudantes ser reduzido, de acordo com o contexto de cada escola. Além de o professor de História ser sozinho, em sua unidade, tem, ainda, o distanciamento geográfico entre as unidades escolares e a falta de espaços de diálogos, como cursos de formação por áreas específicas e fóruns de Educação. Enfim, parece que há o abandono e isolamento de cada um dos professores da área de História: “pode ser positivo realizar práticas individuais, mas isso pode resultar em um certo isolamento” (IMBERNÓN, 2010, p.64).

Assim, considerando que o isolamento pode ocasionar uma prática solitária e dificultar o enriquecimento proporcionado pelo compartilhar de experiências, um dos procedimentos que pode auxiliar no rompimento desse individualismo é a Formação continuada e os usos das tecnologias colaborativas, como por exemplo, a criação do grupo do *whatsApp*, nesta pesquisa.

No entanto, é válido ressaltar e reconhecer que o trabalho colaborativo não é algo que possa ser considerado fácil, isso porque, realizar atividades em grupo exige que as ações dos colaboradores estejam fundamentada na abertura para a interação, o que para muitos ainda representa grandes desafios. De certo, a participação colaborativa esteve mais concentrada em alguns dos participantes que mostravam facilidade em se manifestar, seja nos encontros presenciais ou no grupo virtual, fazendo com que fossem mais disseminadores de suas atividades e dificuldades. Na intenção de encontrar uma estratégia de ampliação da participação de todos, coube a pesquisadora buscar maiores aproximações com os participantes menos colaborativos, através de visitas às escolas, telefonemas e conversas.

As dificuldades que encontramos, para garantir a colaboração de todos os professores, vão ao encontro do terceiro aspecto reflexivo trazido por Imbernón (2010, p.99): “Como a sociedade e a educação a formação deve se basear na complexidade”. As mudanças que se inspiram nos processos de Formação continuada não podem ser consideradas como algo simples, pelo contrário, estão envoltas em campos extremamente permeados pela complexibilidade, porque se trata de mudanças em processos que já estão incorporados. Nesse sentido, Valdo Barcelos acrescenta:

[...] A nossa formação de educadores e educadoras passa necessariamente pelo cotidiano. Ela – a formação docente – está intimamente ligada aos nossos costumes, hábitos, conceitos, preconceitos. Tem muito a ver com nossas representações e com o imaginário social vigente (BARCELOS, 2014, p. 30).

Não se pode garantir que a participação, mesmo que seja reconhecida em um viés colaborativo e coletivo, em encontros de formação continuada, definirá o uso, em sala de aula, das proposições apreendidas. O próprio diálogo na roda de conversa evidenciou que nem sempre se utiliza o que é proposto nos encontros de formação, como no comentário do Professor/a 3: *“Mas também nem sempre dá para usar o que é repassado em formação... Claro que sempre é conhecimento, mas tem que servir para as necessidades do dia a dia”*.

Nesse sentido, percebemos que os encontros de formação continuada não podem ser tratados como espaços de “repasso” de conhecimentos. Mas, como possibilidade de encontros para as trocas de experiências que estimulem a abertura para novas práticas; e articulações possíveis para a ampliação do aprendizado histórico. Por isso, a necessidade de aumentar o diálogo acerca das oportunidades de se promover práticas metodológicas que referenciam a importância da memória na construção das identidades estudantis. Importante dizer que não se deve “forçar” qualquer utilização de métodos que possam ser vistos pelos docentes como distantes da realidade local.

2.2 Práticas Pedagógicas no Ensino de História da EJA na perspectiva da Educação Histórica

Durante anos o ensino de História, no Brasil, vivenciou uma prática voltada para a memorização mecânica da aprendizagem. O ato de aprender estava ligado ao conhecimento de datas, fatos e informações dos homens concebidos como “heróis da pátria”. Entretanto, as novas correntes pedagógicas, em união com as vertentes históricas que surgiram durante o século XIX e XX, passaram a questionar essa visão da História positivista e seus métodos. Tais pensamentos influenciaram a trajetória educacional no Brasil, “vozes de início isoladas e depois consistentes fazem emergir ao longo dos dois séculos outras possibilidades de ensinar história” (NADAI, 1992/93, p.152).

As reflexões e críticas foram estabelecidas sobre os principais pontos relacionados aos conteúdos da disciplina, entre esses, destaca-se a seleção da História política e sua relação com o nacionalismo. Todavia, o maior de todos os questionamentos recai sobre “a corporificação na memorização excessiva, na passividade do aluno, na decoração, na periodiza  o política, na abordagem fatual etc” (NADAI, 1992/93, p.153).

Tornou-se necessário pensar na vitalidade do conhecimento histórico, bem como reconhecer o significado da forma  o histórica para a vida prática. A concep  o de Educa  o Histórica vem se firmando como base para o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica do público escolar da educa  o básica. A partir dos anos 70, várias preocupa  es emergiram em torno de como se pode ensinar e de que maneira se ensinam os temas de História aos estudantes de diferentes países, entre os quais estão Inglaterra, Estados Unidos e Canadá. Espanha, Portugal e Brasil seguiram atuando nessa mesma dire  o conduzida pelos preceitos da Educa  o Histórica.    importante destacar que esta    entendida como sendo o campo:

[...] da área da História que se dedica às rela  es que envolvem o processo ensino-aprendizagem de História em ambientes formais e não formais de educa  o, a produ  o do conhecimento histórico e a busca de respostas referentes ao desenvolvimento do pensamento histórico e a forma  o da consciência histórica (SCHIMIDT; BARCA, 2009, *apud* BRINGEL, 2016, p. 70).

As pesquisas realizadas no bojo da Educação Histórica tem como eixo teórico norteador as matrizes epistemológicas de Jörn Rüsen (2011) que, por sua vez, sustenta a ideia de que os historiadores deveriam discutir as regras e os princípios da história como problemas de ensino e aprendizagens. Menciona Isabel Barca (2005, p.15) que:

[...] Nestes estudos, os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento histórico desses últimos (BARCA, 2005, p.15).

Por certo, para se alcançar a aprendizagem histórica é preciso investir na didática da História, Jörn Rüsen alertou que é uma abordagem formalizada para ensinar história em escolas. O que representa uma parte importante da transformação de “historiadores profissionais em professores de história” e do aprendizado histórico em forma de educação escolar. Isso ocorre em função da preocupação que a didática da história deve ter, em tornar essa aprendizagem significativa para ajudar o estudante a se situar no tempo.

Considerando o perfil das turmas que compõem a educação de jovens e adultos que, inclusive, muito se diferencia das outras modalidades de ensino, faz-se necessário outro tipo de seleção de conteúdos, recursos e métodos para se estimular a aprendizagem. É preciso que sejam coerentes com sua realidade e se diferenciem das modalidades “regulares”. As práticas docentes devem abranger os temas que possibilitem a compreensão do contexto ao qual o estudante faz parte, ou seja, que represente seu cotidiano, “o aprender a partir de temas próprios do cotidiano do aluno/a remete à concepção de consciência histórica” (BRINGEL, 2016, p.72).

Essa perspectiva de transformação do ensino de História pode apresentar grandes possibilidades para a Educação de Jovens e Adultos, pois permite refletir acerca da articulação de um trabalho, em sala de aula, com recortes temáticos que estabeleçam ligações entre o ontem e o hoje e estimulem os estudantes a compreenderem sua condição de sujeitos históricos. Assim, tornou-se necessário transformar a sala de aula em um espaço de produção de narrativas de suas

trajetórias de vida e estas como possibilidades de ampliação e aprofundamento dos temas a serem estudados.

Nesse sentido, Paulo Freire (1987) aponta que a escola deve ser um ambiente favorável para a aprendizagem, onde ocorra o respeito aos saberes dos estudantes, advindo das experiências anteriores ao processo de escolarização, bem como suas necessidades e realidades. O saber das classes populares deve servir como base à prática docente, viabilizando uma relação dialógica democrática, na qual os saberes que homens e mulheres trazem são solidificados em seus cotidianos, nas histórias de vida e pela própria construção das narrativas de suas famílias.

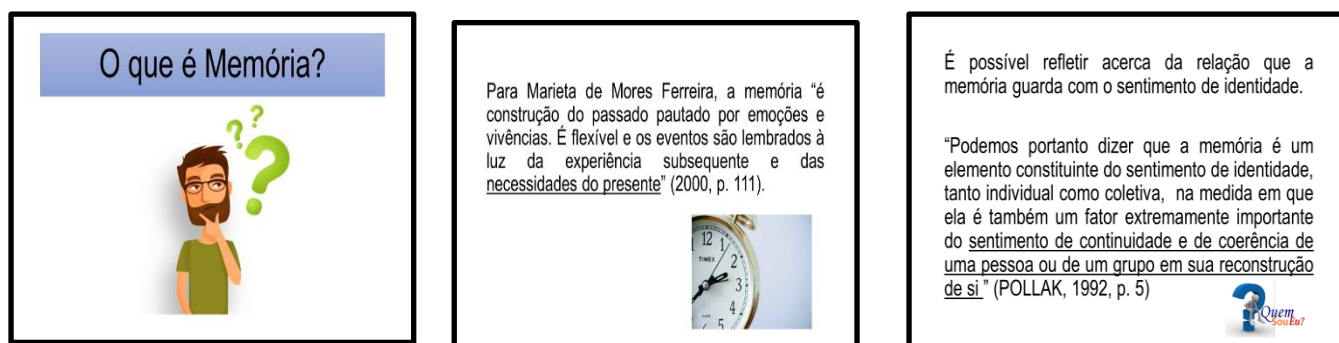
Para Vasconcelos e Brito (2014, p. 46), os conceitos referentes à educação, na perspectiva de Freire, afirmam que para o processo de aprendizagem ocorrer, é necessário se apropriar dos conteúdos “[...] que poderão ser utilizados em favor do crescimento individual; aprende-se quando se chega a conhecer o objetivo da aprendizagem”. Compreende-se que a aprendizagem está embasada em aspectos que demandam significância para os estudantes, ou seja, devem estar associados a saberes já existentes e a sua utilização no espaço cotidiano.

É preciso considerar a necessidade de o professor assumir uma postura de reconciliação entre a História e os estudantes, colocando-os como sujeitos ativos da produção do conhecimento. Nesse sentido, a valorização das suas memórias, realizada através da narrativa das suas trajetórias de vida, abre espaço não só para se conhecer aspectos relevantes da vida desses sujeitos históricos que estão presentes no universo escolar. Tudo feito de modo que os estudantes se reconheçam como sujeitos e não somente como observadores de fatos históricos, subsidiados pela ideia da Práxis Educativa de Paulo Freire, para quem: “O embate dialético entre ação - reflexão presente neste método favorece a uma mudança da consciência humana da estrutura social e a uma aproximação crítica, reflexiva da realidade estudada” (PIO CARVALHO; MENDES, 2014, p. 08).

Desta feita, convidar os professores a se aprofundar um pouco mais no universo das histórias de vida dos estudantes tem o intuito de fomentar uma reflexão crítica sobre o ensino de História, na EJA, e quais seriam as suas finalidades.

Ao iniciar o diálogo sobre Memória cada participante teve a oportunidade de, a partir dos *Slides* e Textos informativos, apresentar sua compreensão sobre o conceito.

Figura 5 – Slides usados durante os estudos com os participantes



Fonte: Dados da pesquisa.

De certo, o material apresentado é apenas um instrumento didático simples que possibilita a compreensão daqueles que estão sendo iniciados no conceito de memória, um fomentador para a ampliação do conhecimento, pois consideramos que o ato da docência correlaciona-se a diferentes saberes. De acordo com Maurice Tardif:

[...] Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações, Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2014, p.36).

Os conhecimentos dos docentes se somaram aos saberes científicos sobre o conceito de Memória e Identidade trazido, principalmente, pelas ideias de Michel Pollack, para quem a memória conduz para a construção da identidade, do:

[...] sentido da imagem de si, para si e para os outros é a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela próprio, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros (POLLACK, 1992, p. 204).

Portanto, quando as trajetórias de vida são narradas, elas podem revelar o que é relevante para determinados indivíduos ou grupos coletivos. Porém, parte-se de “uma concepção de memória como processo, em movimento constante de construção/desconstrução” (BERND, 2013, p. 25) e, por conseguinte, a formação não estanque da identidade. Para a realidade da Educação de Jovens e Adultos, isso pode ser considerado bastante pertinente, pois a trajetória de vida dos

discentes e a imagem que eles constroem acerca de si, se faz importante para o aprofundamento das temáticas que os ajude a se localizar e compreender o tempo presente.

Logo após essa etapa, passamos a pensar de que forma poderíamos transformar esses conhecimentos em metodologia de trabalho que contribuísse para o aprimoramento do ensino de História na Educação de Jovens e Adultos. Cientes desse direcionamento, utilizamos os pressupostos da aula-oficina, de Isabel Barca (2004), segundo ela, para que o professor possa estar empenhado em participar de uma educação para o desenvolvimento,

[...] terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe (BARCA, 2004, p.132).

Essa posição docente investigativa deve levar em consideração as ações pedagógicas escolhidas para o trabalho em sala de aula. Ações estas que possam contar com “atividades diversificadas” e “intelectualmente desafiadora” e os produtos resultantes devem ser “integrados a avaliação”, seguindo a configuração de um modelo orientador, como traz o Quadro 21.

Quadro 21 – Modelo de aula-oficina

Paradigmas Educativos – modelo Aula-Oficina	
Lógica	O aluno, agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas. O professor, investigador social e organizador de atividades problematizadoras.
Saber	Modelo do saber multifacetado e a vários níveis: - senso comum, - ciência, - epistemologia.
Estratégias e recursos	Múltiplos recursos intervenientes Aula-Oficina
Avaliação	Material produzido pelo aluno, testes e diálogos
Efeitos	Agentes sociais

Fonte: Barca (2004, p.133).

No que tange ao ensino de História, a proposta da aula-oficina rompe com os modelos passivos e tradicionais, privilegiando a construção de uma aula inicialmente organizada por um tema e um conjunto de objetivos a serem atingidos a partir do coletivo da sala de aula, contribuindo para o enriquecimento da Aprendizagem Histórica.

À luz dessas sugestões formuladas por Isabel Barca, optamos por iniciar a elaboração conjunta das aulas-oficinas que visaram fomentar os conhecimentos em torno da memória e identidade dos estudantes da EJA, de Araguaína.

2.3 Os procedimentos de elaboração da proposta didática das Aulas-Oficinas para aplicação com os estudantes da EJA

Para iniciar a elaboração das aulas-oficinas, promovemos com os participantes o estudo das principais ideias geradoras do modelo, que teve sua organização em 1999, como parte das aulas que Barca ministrava na Universidade do Minho, região Norte de Portugal. Segundo a autora, as aulas de História, pensadas nessa perspectiva, deveriam seguir alguns passos essenciais para o seu sucesso. Dessa forma, Barca orienta que “primeiramente o professor deveria selecionar um conteúdo, perguntando aos alunos o que eles sabem a respeito e então, selecionar as fontes históricas pertinentes para a aula” (BARCA, 2013, p. 2).

Munidos por esse direcionamento, definimos que realizaríamos duas aulas-oficinas, com a intenção de trabalhar o tema *“Memória e Identidade: os relatos autobiográficos de estudantes da Educação de Jovens e Adultos como possibilidades de compartilhamento de vivências históricas”*. Os conteúdos Memória, Identidade e História estudados nos encontros de formação seriam trabalhados na intencionalidade da prática, de acordo com os direcionamentos dos conhecimentos prévios dos estudantes. O Quadro 22, abaixo, demonstra parte do planejamento realizado para esse fim.

Quadro 22 – Parte do Planejamento das aulas-oficinas

<p>AULA-OFICINA</p> <p>TEMA: Memória e Identidade: os relatos autobiográficos de estudantes da Educação de Jovens e Adultos como possibilidades de compartilhamento de vivências históricas.</p> <p>CONTEÚDOS: Memória, Identidade e História</p> <p>DURAÇÃO: 02 Aulas</p> <p>OBJETIVO GERAL: Trabalhar os conceitos de Memória, Identidade e sua relação com a História.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Demonstrar a influência da memória na construção dos relatos autobiográficos e como esse processo influencia na formação identitária; ✓ Refletir conjuntamente com os estudantes da EJA sobre a importância da história e que a própria história de vida leva a percepção de seu lugar social identitário. <p>METODOLOGIA</p> <p>Etapa 1: Após a apresentação do tema da aula, organizar uma roda de conversa e pedir para os estudantes registrarem em uma folha o conceito de Memória e Identidade. Posteriormente solicitar a leitura dos escritos na intenção de averiguar os conhecimentos prévios dos estudantes.</p>
--

Anexo do planejamento da Oficina		
Atividade de levantamento de conhecimento prévio dos estudantes		
ESCREVA O QUE VOCÊ ENTENDE POR:		
MEMÓRIA	IDENTIDADE	RELAÇÃO DA MEMÓRIA E IDENTIDADE COM A HISTÓRIA

Fonte: Dados da pesquisa.

O que mais toma destaque, na etapa inicial desse modelo, é a importância de averiguar os conhecimentos prévios, o que na visão de Ribeiro, Almeida e Gomes se define da seguinte forma:

Os conhecimentos prévios podem ser considerados como importante variável no processo de aprendizagem, pois o seu conhecimento, por parte do professor, resultaria em uma possibilidade de melhorias na “atenção, percepção, compreensão e organização da nova informação” a ensinar. Assim, o conhecimento prévio do sujeito seria a base sobre a qual se construiria uma efetiva aprendizagem (RIBEIRO; ALMEIDA; GOMES, 2006, p.128).

De certo, considerar os conhecimentos prévios é uma maneira pertinente de conhecer o nível dos saberes apresentados e uma oportunidade para contribuir com o redimensionar da estrutura de planejamento para as aulas. No caso do ensino específico de Histórica, na perspectiva da aula-oficina, “a investigação e a análise dos conhecimentos prévios também serviriam de ponto de partida para a seleção das fontes, materiais e problematizações que seriam trabalhadas em aula” (SCHIMIDT; GARCIA, 2006, p.23).

Essa escolha determinou a segunda etapa de realização desse modelo que, segundo Barca, leva o professor a orientar os estudantes de modo “a analisar os materiais, fazer inferências e comparações. Todos se envolvem no processo e produzem conclusões históricas, que podem ser mais ou menos válidas e mais ou menos próximas às dos historiadores” (BARCA, 2013, p. 2). Nesse sentido, abrir espaço durante as aulas, para os estudantes realizarem o compartilhamento de análise, inferência e comparações, é algo precioso no sentido de que a questão da docência em EJA deve:

[...] Superar ritos consagrados como parte de uma cerimonialidade formal burocrática, porém vazia, das provas escritas tradicionais, das avaliações quantitativas classificatórias e de aulas expositivas típicas da educação bancária, porque como todos(as) nós sabemos, isso se perde no tempo e no ritmo de vida que levamos (SOUZA, 2017, p. 171).

Assim, as etapas das aulas-oficinas realizadas visaram estimular a abertura de espaço para os discentes se manifestarem, trazendo suas opiniões, considerações e participações.

Quadro 23 – Planejamento das Aulas-Oficinas

Etapla 2: Após a averiguação dos conhecimentos prévios, apresentar os slides preparados para a aula com as definições conceituais do que vem a ser a Memória e sua manifestação **como fonte para a História**. Na sequência, trabalhar ainda com o material, apresentando o conceito de Identidade e sua relação com a Memória, **abrindo espaços para que os estudantes manifestem alguns exemplos percebidos na sociedade e nas suas vidas cotidianas**.

Logo depois, orientar os estudantes para que voltem a folha inicial de registro e expressem como a Memória e a Identidade podem ter relação com a história e socializem novamente com a turma.

Fonte: Dados da pesquisa.

No entanto, Barca lembra, ainda, que a participação discente deve sempre ser “valorizada”, “avaliada” e “reconceitualizadas” com a ajuda do educador, para que os estudantes tomem consciência do que aprenderam, do que falta saber e do que mais gostariam de conhecer. O que, a seguir, observamos na terceira etapa da oficina (Quadro 24) e que também esteve presente em outros momentos das aulas.

Quadro 24 – Planejamento das Aulas-Oficinas

Etapla 3: Na sequência das opiniões socializadas, contextualizar as informações para exemplificar que todas as pessoas são sujeitos históricos e que seus relatos de vida podem levar ao conhecimento de suas memórias e também das identidades sociais. Exemplificar com a leitura de uma narrativa autobiográfica de um estudante da EJA (CARVALHO, 2014) e pedir para que a turma destaque suas impressões sobre a leitura e tente identificar as características marcantes do relato.

ANEXO
RELATO AUTOBIOGRÁFICO PARA LEITURA EM AULA

Nasci no dia 03 de outubro de 1958, em uma sexta-feira, às nove horas da manhã, na cidade de Santo Estevão no Estado da Bahia, sou filho de Armando da Conceição Machado e de Dona Isidora Maria dos Santos, ambos lavradores.

Meus pais trabalhavam na roça, na plantação de feijão, milho, macaxeira, mandioca e também na plantação de fumo, batata e cebola, etc.

Desde os meus oito meses de vida, me levavam para à roça, em um balaio. Me colocaram embaixo de uma bananeira ou de uma mangueira, quando eu não ia para à roça, ficava com meus avós. Passei então a morar com meus avós, pois na roça, às dez da manhã a temperatura já era de quarenta graus.

Comecei a trabalhar com seis anos de idade, pois sempre que eu pedia algum dinheiro aos meus avós ou aos meus pais, eles sempre me davam alguma coisa para fazer, como capinar na roça, catar fumo ou buscar o gado no pasto.

Estudar que era bom, estudei muito pouco, pois o interesse dos pais era que os filhos trabalhassem na roça e quando comecei a estudar era em uma escola distante de vinte quilômetros de minha residência, eu apanhava mais do que estudava, pois a professora mandava fazer a lição, se errasse era um “bolo” que a professora dava com a palmatória. Outro castigo era ajoelhar atrás da porta, em cima de caroços de milhos.

Eu ficava com medo de ir à escola, pois se eu errasse, com certeza apanharia. Nós andávamos vinte quilômetros a pé e a professora pedia ainda que os meninos levassem lenhas para cozinhar a merenda e as meninas buscavam água na fonte. Na escola não aprendi nada, porque fiquei em depressão, só pensava em apanhar da professora, morria de medo dela. Ao completar quinze anos, vim para São Paulo morar com meu tio, pois este mandou me buscar lá na Bahia. Comecei então a trabalhar em um supermercado e só ganhava gorjetas dos clientes, mesmo assim sobrava dinheiro para as despesas de casa.

Hoje estou estudando na Escola Municipal Professor Jorge Americano na EJA, admiro meus professores e todo aquele trauma de escola que tive quando criança não tenho mais.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX- Estudante da EJA da E.M.E.F. Prof. Jorge Americano-2006

Fonte: CARVALHO, Adenivan Mendes. Memória e identidade do aluno da EJA em relatos autobiográficos. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

Fonte: Dados da pesquisa.

Assim, a aula-oficina visa estimular a postura investigativa nos estudantes, estes são levados a desenvolver ações de participação nas aulas, assumindo posições de sujeitos ativos em seus processos de aprendizagem, deixando de ser apenas um receptor passivo de informações que, normalmente, estavam centradas na figura do professor. Rompe-se com o modelo da “aula-conferência”, proposto pelo “paradigma tradicional” que se baseava na “lógica do professor como detentor do verdadeiro conhecimento, cabendo aos alunos - por normas e catalogadas como seres que ‘não sabem nada’, ‘não pensam’- receber as mensagens e regurgitá-las [...] em testes escritos” (BARCA, 2004, p. 131).

Outro modelo que a visa substituir é o da “aula-colóquio”. Ela apresentou avanços em relação a aula conferência, no entanto, ainda que houvesse a problematização e partilha dos conhecimentos, “a atenção continuava a centrar-se

na atividade do professor e nos seus materiais de apoio, mantendo-se na sobra o cuidado com ideias prévias dos alunos e consequentes tarefas cognitivas a desenvolver nas aulas” (BARCA, 2004, p.132).

Barca assinala que a aula-oficina se direciona em oposição aos modelos que não demonstram preocupação com a motivação dos estudantes e proporciona instrumentalização para trabalhar a História partindo para uma progressão gradual de “Interpretação de fontes”, “Compreensão contextualizada” e “Comunicação”. Certamente, esse modelo proporciona meios para a construção do conhecimento histórico, de modo a serem protagonistas em contraposição a uma postura reducionista e passiva, durante as aulas.

As aulas-oficinas foram elaboradas coletivamente e direcionadas para a produção e aproveitamento didático dos relatos autobiográficos.

Quadro 25 – Planejamento das Aulas-Oficinas

Passo 4: Proporcionar a socialização das leituras dos relatos autobiográficos e solicitar que toda a turma faça anotações de pontos comuns e divergentes entre os relatos. Será reservado o direito daqueles que não se sentirem a vontade para compartilhar as leituras, podendo apenas entregar seus trabalhos.

Passo 5: Em roda de conversa, promover as impressões dos relatos e estimular a turma para o compartilhar das percepções anotadas acerca do passado, presente e futuro. O professor (a) registrará na lousa os pontos centrais destacados pelos estudantes.

Passo 6: Estimular que os estudantes compartilhem de que forma os relatos autobiográficos estão associados com as memórias e com as formações de identidade e como isso se relaciona com a História.

Fonte: Dados da pesquisa.

A proposta de produção dos relatos autobiográficos foi pensada dentro da perspectiva da narrativa histórica, pois a partir do momento que um indivíduo conta sua história de vida ele seleciona e organiza o que e como contar. Rüsen ressalta que a narrativa histórica é estabelecida “a partir de três qualidades”, sendo que:

[...] a primeira é a ligação que a narrativa histórica tem com o ambiente da memória, o que oportuniza o estabelecimento de uma relação presente-passado-futuro, na qual a mobilização das memórias do passado daria significado ao tempo presente e criaria uma expectativa de futuro (RÜSEN, 2010, p.97).

Acreditamos que é por meio do “discurso, [que] os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares, e assim

apresentam-se no mundo humano [...] na conformação singular do corpo e no som singular da voz” (ARENDT, 2004, p.192). Para Rüsen (2011), a narrativa histórica orienta a vida prática no tempo, mobilizando a memória da experiência temporal, por meio do “desenvolvimento de continuidade” e pela “estabilização da identidade”.

Muitos pesquisadores do campo da Educação Histórica entendem que as narrativas são maneiras de ensinar e aprender a História e, especificamente, para Barca (2004), “é na narrativa histórica que se materializa a aprendizagem histórica”. Nesse sentido, as aulas-oficinas foram elaboradas e aplicadas pelos professores participantes dessa pesquisa, no intuito de valorizar as identidades dos estudantes da EJA e utilizar essas informações no aprimoramento do trabalho com o currículo escolar.

2.4 Os relatos autobiográficos dos estudantes da EJA e reflexões em torno da construção do sentido de si

Após as atividades relacionadas com o primeiro encontro de Formação Continuada, os professores participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de desenvolver as aulas-oficinas com uma das suas turmas da EJA. Entretanto, os professores sugeriram que a metodologia fosse ampliada para mais estudantes e, nesse sentido, respeitamos a singularidade do planejamento escolar de cada professor, 02 participantes, por exemplo, aplicaram as aulas com todos os discentes que faziam parte de suas turmas, relatando que “*precisavam conhecer mais de perto as histórias de vida dos seus alunos...*”¹⁹. Tais ações possibilitaram um alcance maior na quantidade de estudantes envolvidos na pesquisa, como pode ser observado no Quadro 26.

Quadro 26 – Número de estudantes que participaram das aulas-oficinas

	Quantidade de Turmas	Quantidade de Estudantes
Professor 1	01	15
Professor 2	01	16
Professor 3	03	40
Professor 4	03	35
Professor 5	01	18
Total	09	124

Fonte: Dados da pesquisa.

¹⁹ Dados registrados no caderno de campo da pesquisadora.

Uma das atividades das aulas-oficinas era a produção dos relatos autobiográficos dos estudantes e, aos seus professores, a escolha²⁰ de uma narrativa para, posteriormente, ser analisada no segundo encontro de Formação Continuada.

Escolhemos as narrativas autobiográficas, pois quando os estudantes da EJA adentram suas salas de aula, diariamente, esta situação pode ser considerada comum, isto é, as narrativas são parte dos “ritos” diários que integram o universo escolar. Podemos, então, questionar, quem são os nossos estudantes? Como chegaram até aqui? Quais são as suas expectativas? De certo que os processos da singularização dos estudantes precisam ser considerados no cotidiano escolar. Para perceber a experiência singular, Delory-Momberger afirma que:

[...] seria necessário que cada participante pudesse formular a maneira como a situação em questão se inscreve na sua equação pessoal, que dizer, como esta vem ‘tomar lugar’, como esta vem tomar uma forma e um sentido na sua existência; na sua existência ou talvez nas representações que cada um faz de sua existência e na história que ele constrói, **nisso que eu chamo sua biografia dando a este termo seu sentido etimológico de escrita de vida** (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 50, grifo nosso).

Os relatos autobiográficos, na tessitura desse trabalho, são compreendidos como meios condutores das experiências dos sujeitos, das singularidades das vivências históricas e que conduzem as percepções identitárias da “imagem de si”, como já mencionado por Pollack (1992). Porém, como afirma Bertaux (1987), a história de vida, por mais particular que seja, é sempre relato de práticas sociais das formas em que o indivíduo se insere e atua no mundo e no grupo do qual faz parte.

A utilização dos relatos autobiográficos junto ao ensino de História, na Educação de Jovens e Adultos, se dá pela necessidade de trazer ao “palco”, as histórias singulares dos discentes e, a partir daí, inseri-las no seu contexto social.

[...] Aquilo que homens podem ser enriquece-se constantemente em razão da consciência que o homem tem de si mesmo como ser histórico: quer ele se refira àquilo que foi conservando-o, rejeitando-o, destruindo-o, transformando-o, desconstruindo-o, ele é, por tudo isso, ao mesmo tempo o

²⁰ A escolha foi feita livremente pelo professor participante, sem critérios rígidos estabelecidos pela pesquisadora. Como o trabalho foi desenvolvido na perspectiva da coletividade, é válido ressaltar que, no primeiro encontro de formação continuada, a pesquisadora propôs ao grupo participante que podiam definir alguns pontos a se considerar durante a escolha. No diálogo estabelecido, ficou acordado que o relato escolhido deveria reunir uma das duas categorias, sendo a primeira: o relato que tivesse as características mais presentes na turma trabalhada. A segunda: que reunisse características únicas ou da minoria dos estudantes representando o espaço da heterogeneidade presente nas salas de aula da EJA.

ser do passado distante e o ser que vive em seu futuro como largo horizonte de espera e imenso campo de projetos que seu ser formado por sua história lhe abre. (GADAMER, 1968, *apud* DELORY-MOMBERGER, 2014, p.193)

Assim, a capacidade de narrar a vida é a enunciação da forma passada (do “ser histórico”), através da capacidade do presente (“consciência que o homem tem de si mesmo”) e as perspectivas futuras (“imenso campo de projetos que seu ser formado por sua história lhe abre”). Faz-se necessário dizer que os relatos autobiográficos dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos foram produzidos a partir de questionamentos que objetivaram interligar essas dimensões: 1- Lugar de origem; 2- Lembranças da infância; 3- O distanciamento da escola; 4- A vida como lugar de aprender; 5- Reencontro com a escola.

Cinco relatos foram apresentados como resultado dessas interações. O relato autobiográfico 1 foi escrito por um estudante de 58 anos que passou 33 anos longe das salas de aula. A escolha foi justificada pelo/a professor/a participante por ser a representatividade do estudante com mais idade ocupante dos bancos escolares da EJA de sua escola. Já o relato autobiográfico 2 teve como motivação o sentindo oposto, pois trata-se de um jovem de 18 anos que representa uma parcela social dos estudantes da EJA araguainenses que enfrenta problemas com o uso de drogas.

Os relatos autobiográficos 3 e 4 foram eleitos por seus professores/as sob o mesmo argumento: corresponde a histórias de mulheres que são a maioria em suas salas de aula e revelam as dificuldades de muitas ordens que atingem o universo feminino. Já o 5º e último relato diz respeito às relações travadas com o trabalho pela sobrevivência, por ser representativo da realidade de vida da maior parte dos estudantes da EJA, em Araguaína-TO. Logo a seguir, passamos a exposição dessas escritas:

Relato autobiográfico 1

Meu nome é D. N. da S. sou natural do município de Benfica no Estado do Pará.

Portanto sou paraense com muito orgulho e 100% Brasileiro

Tive uma infancia não muito bem aproveitada.

Comecei estudar as 07 anos de idade não passei pela cartilha de ABC, porque eu já sabia ela toda de co e salteado como dizia no meu tempo, de estudante

Quero resaltar para voces jovem que naquele tempo e que bom tempo que era a autoridade maxima na sala de aula era os, mestre e dona

Maria Chiquinha uma palmatoria que ajudava na educação dos preguiços e emdisciplinado. e os aluno nem pensava em desrespeitar o professo que Dona Maria Chiquinha em trava em cena e o bicho pegava e quando chegava em casa fose reclamar para os pais ai era que a casa caia mesmo porque os os pais diziam que nos estavamos ali era para aprender e que o professor era autoridade.

Hoje com a tão falada modernidade os pais mandan os filhos para escola não para aprender mais para ficar livre dele pos este espasso de tempo que estão na escola desrespeitando os professores, e quando fala alguma coisa contra o aluno os pais vai la para ajudar o filho a bater no professor. isso e modernidade saudade dos bom temto.

As 14 anos parei de estudar pois cursava a 6º sere que no meu tempo corespodia, a 1º sere ginásial.

Eu já sabia assinar o nome e fazer algumas continhas achava que era tudo para vier a vida toda.

As 09 anos tive meu 1º emprego de vender coisas na rua.

Acordava as 5 horas da manham e pegava um taboleiro de cuscus e ia para batalha ou seja sobrevivencia da família.

Eramos uma casa com 13 filhos e com uma irmam se formando para professora olha que legal, meu pai fico 02 anos desempregado e como nossa irmam estava formando não podiamos deixar ela trancar a matricula era muito importante para ela e também era a primeira pessoa formada na família ai que o nosso emtramos em cena e como dos homem nos era os mais velhos fomos para a batalha para que nossa irma se formasse e assumimos todas as responsabilidade da casa.

Apos 02 anos meu pai reasumiu suas atividade de chefe de familia nova mente.

Como eu já tinha pegado o gosto pelo dinheiro continuei trabalhando.

Numa tarde noite na hra do jantar hove um pequeno contra tempo na mesa porque eu não gostava de gurdura e minha mae colocou dois pedaço no meu prato porque no nosso tempo as mãe era que fazia nossos prato.

Eu inocente mente questioneei o fato de ocorido na mesa. Usando estas palavras pó mãe asenhora sabe que eu não gosto de gurdora asenhora bota no meu prato.

Poderia ter feito diferente sé sobese que fose da o problema que deu ter tirado a gurdura, de lado e pronto tava resolvido mais quando tem que acontecer e inevitavel logo meu pai se levanto do seu lugar tratando-se um nordertino inguinorante falou estas palavras me desculpe as espressão da palavra que ele disse.

Voces tão pensado ok só por que já trabalha voce ce governa eu não preciso de voces nen para [...] ai viro. e pegou a gurdura dos outros prato e colocou, tudo so no meu prato e me feis come toda aquela gurdura ela ia e voltava ele sentado do meu lado dizendo come

Naquele mesmo momento passou um filme na minha cabeça de criança.

Imagine o que pensei neste momento pó meu pai passo 02 ano desempregado e eu e meu irmão gemio asumimos a responsabilidade da casa e agora ele fala isso para nos. O que que eu estou fazendo aqui com esta tamanha igratidao do meu pai eu vou em bora cuida da minha vida.

Chamei meu irmão ele concordou, mais na hora marcada ele deu pa traes e eu fui só, mais antes paguei meu irmão pelo pescoso e mandei ele olha dentro dos meus olhos e falei. Se eu for apanhada pelo nosso pai antes do dia claria eu volto e acabo com tua rasa ok ele falou tudo bem.

Saindo de casa por 04 anos longe da minha mae e meu irmao foi barra mais eu suportei sem mandar noticia sem dizer que eu estava vivo ou morto mais com brio na cara.

Sai de Belém do Pará fui para Tucurui trabalhar da barragem da ideletrica para um firma paulista apos em ceguida passei a operador de maquina pessada e fu: transferido para São Paulo onde conheci minha 1º esposa casei e tivemos 3 filhos lindos duas menina e um menino ficamos

casado por 26 anos e depois o seu ciúme foi maior que o amor e nos separamos.

Largei de trabalhar com máquina pesada e fui trabalhar como camioneiro, rodei o Brasil todo norte a sul e de leste a oeste fechei o mapa por 2 vezes. Conheço todos os estados brasileiro e 2 países em cima do caminhão.

Neste período fiquei afastado da escola mais a 15 anos atrás conheci a minha 2ª esposa com a qual e me casei. Pensei que antes eu era feliz no velho casamento hoje eu posso dizer que sou um homem feliz tenho uma mulher linda e maravilhosa e mais uma filha e nos damos muito bem através dela retornei, aos estudos após ter parado por 33 anos ao 55 anos tive que voltar para a 4ª série por motivo de não encontrar meu estorico mais tudo bem. Hoje fasso o EJA e ao 58 anos já estou no 9º ano e pretendo terminar o ensino medio e fazer pedagogia para ser um professor de matematica que é a disciplina que eu mais gosto.

Por tanto jovens não percam as oportunidades que muitas vezes seus pais não tiveram e vocês tem como um em cima do bom e do melhor.

Vão para o colegio a fim de estudar e respeitar os professores e a escola porque e la não é a sua casa onde você pode tudo mais e a estensão dela para um futuro melhor e promisor por que um cidadão sem estudo esta na contramão da vida por mais que tenha uma profissao mas nem sempre e tudo. Obrigado por escutar o meu relato. Ok.

Moro em Araguaína estudo no Colegio Francisco Bueno de Freitas e sou feliz.

(Relato do Estudante D. N. da S. da Escola Municipal Francisco Bueno de Freitas. Texto transcrito de acordo com a escrita original do autor) 58 anos

Relato autobiográfico 2

Eu nasci no Estado do Tocantins em Araguaína, sou fruto dessa cidade conhecida como “boi gordo”. Lembro-me vagamente da minha infância, pois de uma certa forma foi tão comum como a de muitas crianças, enfim no início da minha vida quando eu passei a me entender por gente tudo era diversão. Fugia de casa para soltar pipa, andar de bike. Comecei a estudar cedo aos meus 5 anos eu acho, recordo-me apesar dos meus 7 anos adiante costumava ir todos os dias, e após meus pais se separarem perdi o foco na escola, já não ia lá. Comecei a faltar muito aula e com a frequência de mudanças de cidade acabei desistindo, por um certo tempo fugir de casa, por fraqueza psicológica me envolvi com drogas. Andei com pessoas que não tinha as melhores intenções, houve o tempo que realmente acreditava que seria no crime que eu mudaria de vida, compraria uma casa para a minha mãe, porém a vida me lutou com força, perdi amigos de infância, minha família já não me aceitava mais, foi daí e uma certa quantidade de fatores me fizeram a repensar na vida, e o curto tempo que tenho para construir um futuro, conquistar por meus méritos. Por isso voltei para a escola para terminar os estudos e talvez até me formar.

(Relato do Estudante R. L. da Escola Municipal Drº Simão Lutz Kossobstks. Texto transcrito de acordo com a escrita original do autor) 18 anos²¹

²¹ Esse relato autobiográfico representa a última atividade realizada na escola por esse estudante, pois o mesmo desapareceu no dia 28 de outubro de 2018, vindo a ser encontrado morto a tiros no dia 10/11/2018, em uma cidade circunvizinha a Araguaína. Fato que causou grande pesar e comoção a todos os envolvidos nesse trabalho. (Relato do caderno de campo da pesquisadora).

Relato autobiográfico 3

A minha origem é nasce no Pará a minha origem é de Conceição do Araguaia Pará.

Sou filha de um casal lavrador que tiveram 07 filhos. Os meus pais não tiveram estudo, mais tiveram o prazer de nos ecentivar a estudar.

Fizemos até a 4º série porque na época era só o que tinha no sertão, para poder avançar mais tinha que sair pra cidade e nos não tivemos essa oportunidade, tivemos que parar na 4º série.

Na minha foi muito bom graças a Deus. Estive toda a minha infância com os meus pais pra mim foi ótimo.

No começo dos meus estudos o meu pai pagou um professor pra dar aula pra gente em casa mesmo, depois com o passar do tempo eu fui pra casa da minha avó porquer perto da nossa casa não tinha Escola. Aos meus 16 anos fiz a 4º série e depois não tinha mas como prosseguir.

Aos meus 18 anos eu mim casei tive 4 filhos 2 homem 2 mulher sou muito feliz com os meus filhos. Aos 41 anos fiquei viúva, depois de um ano e meio, tornei mi casar, sou feliz com meu esposo, pois foi atraves dele que voltei a estudar novamente, hoje eu estou com 47 anos e estou com quase 1 ano e meio de escola, amo os meus estudos, sou muito grato ao meu Deus por tudo.

E isso é a minha História.

(Relato do Estudante M. C. J. A. A. da Escola Municipal Joaquim de Brito Paranaguá. Texto transcrito de acordo com a escrita original do autor) 47 anos

Relato autobiográfico 4

Meu nome e M. S. de A. nasce em Xambioa- to, sou filha de E. A. da S. natural de Porto franco maranhão e de A. S. de A. natural de Araguaína- To.

Minha infancia passei em um lugar por nome de Vila Fortaleza municipio de São Geraldo do Araguaia- pa lá cresci com meus três irmão e morei lá ate a separação dos meus pais depois fomos com uma tia irmã do meu pai que foi para me uma segunda mãe. Mas lá era tudo tão longe tudo difícil, pois tinha que planta que para sobreviver pela manhã ia para roça eu meus três irmãos umas tias e uns primos, quando era a tarde nós ia para escola que era uns cinco quilometro à pé, sol quente e chuva e era bastante perigoso pois era na BR 153. então quando tive que para de estudar com oito anos, então fui morar com minha mãe novamente e voltei a estudar mais não foi por muito tempo tive que para denovo com treze anos tive que trabalhar para ajuda minha mãe nas despeza de casa. Então a vida começou a me encina fui sem estudo seria apenas uma pessoa sem conhecimento sem formação profissional, e também casei muito nova tive filhos muito cedo e a escola mais uma vez ficou pra trais, ate que meu pai veio Araguaina faz um tratamento de saude em 2013 e tive que vim para acompanhar no tratamento que infeslimente não resistiu e faleceu em 2013.

Então resolvi ficar em Araguaina pois tinha mais oportunidade de emprego do que no pará onde morávamos e foi então que despois de quatro anos em Araguaina resolvi voltar a estudar e agora cofiarei em Deus que nada vai fazer eu parar novamente, pois quero concluir a escolaridade e fazer um curso superior e ter mais conhecimento e reconhecimento.

(Relato do Estudante M. S. A. da Escola Municipal Joaquim de Brito Paranaguá. Texto transcrito de acordo com a escrita original da autora) 32 anos

Relato autobiográfico 5

Eu T. G. de S. S., nasci no dia 29 de maio de 1993, na maternidade Nossa Senhora de Fatima, na cidade de Cajazeiras no Alto Sertão da Paraíba, sou filho de M. de F. G. de S. S. e de J. G. da S. N., ambos são pescadores, nasci na cidade mais mim criei em um pequeno povoado chamado, Engenheiro Avidos, desde os 9, 10 anos de idade. Sempre gostei de acompanhar meu pai em suas pescarias e em seus trabalhos na roça também, sempre gostei de está ali ao seu lado lhe acompanhando e aprendendo a pescar e a trabalhar com ele, aos 12 anos de idade arrumei meu primeiro emprego, comecei a trabalhar em uma padaria, acordava as 03:45 horas da madrugada trabalhava até as 08:00 da manhã, quando chegava da padaria meu pai já ido para roça daí ele deixava sua bicicleta pra mim ir quando chegasse, eu ia pra roça ajudava meu pai até as 11:00 da manhã, porque as 13:00 horas eu entraria na Escola, saia da Escola as 17:00 da tarde chegava em casa já tinha que fazer as atividades da Escola porque no dia seguinte a rotina era a mesma não tinha tempo de sair ou brincar com os colegas, já experimentado no trabalho. Aos 15 anos de idade surgiu uma vaga de trabalho aqui no Tocantins, no dia 29 de agosto de 2008, deixei meus estudos já tinha concluído o 3º bimestre, sai em busca de ganhar a vida, como diziamos no sertão, foi recompensavel? Sim, pois adquiri alguns bens através do meu trabalho, mais depois de 10 anos longe da Escola dos estudos do ensino secular, percebi a importancia dos estudos na vida do ser humano, ao ver meus colegas de classe de quando estudamos, quase todos formados vi o quanto é importante estudar e buscar um bom conhecimento e nos profissionalizarmos. Ao voltar caio a fixa de que perdi muitas coisas ao longo desses 10 anos, longe dos estudo, mais o que mim alegra é saber que nunca é tarde de mais pra recomençar, e hoje estou aqui, de cabeça erguida em busca dos meus sonhos e objetivos.

(Relato do Estudante T. G. de S. S. da Escola Municipal Benedito Canuto Braga. Texto transcrito de acordo com a escrita original do autor) 48 anos

Concluimos, enfim, que os relatos autobiográficos são fontes riquíssimas para a história.

É significativo que as histórias de vida apareçam no campo da formação no momento em que o indivíduo tem cada vez maior dificuldade de encontrar seu lugar na história coletiva e onde ele é desenvolvido a si mesmo para definir suas próprias referências e fazer sua própria história (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 314)

Todo sujeito se constrói em um contexto sócio histórico e cultural, em um processo em que “o conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos através de um determinado grupo social” (CIAMPA, 1986, p.65). Dessa forma,

[...] A identidade pode ser vista como uma espécie de encruzilhada existencial entre indivíduo e sociedade em que ambos vão se constituindo mutuamente. Nesse processo, o indivíduo articula o conjunto de referenciais que orientam sua forma de agir e de mediar seu relacionamento com os outros, com o mundo e consigo mesmo. A pessoa realiza esse processo por

meio de sua própria experiência de vida e das representações da experiência coletiva de sua comunidade e sociedade, apreendidas na sua interação com os outros (NASCIMENTO, 2003, p.31).

Assim, os relatos autobiográficos podem ser condutores das identidades dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, visto que “a construção do seu ‘olhar para si mesmo’, do sentimento do ‘seu eu’, é fruto do processo de ‘olhar para o outro’” (ALMEIDA, MARIANO; MAIA, 2011, p.367). Por meio dos relatos, levamos os estudantes a enfrentar a elaboração da sua história pessoal para que pudéssemos redimensionar essas informações para o trabalho com o currículo escolar do ensino de História, como no próximo capítulo passaremos a considerar.

Capítulo 3

O estudante da EJA: da participação espectralora ao protagonismo no currículo escolar

3. O ESTUDANTE DA EJA: DA PARTICIPAÇÃO ESPECTADORA AO PROTAGONISMO NO CURRÍCULO ESCOLAR

3.1 Referencial curricular para o ensino de História na EJA em Araguaína-TO

Por que você quer conhecer Miss Jane? disse Mary. 'Sou professor de história' eu disse. 'Tenho certeza de que sua história de vida pode ajudar meus alunos a entender melhor algumas coisas'. 'Qual o problema com os livros que você já tem?', disse Mary. 'Naqueles livros Miss Jane não está', eu disse (E. J. Gaines, A autobiografia de Miss Jane Pittman, 1971)²².

É possível dizer que, entre os muitos desafios da prática docente, que fazem parte do contexto da Educação de Jovens e Adultos, está o programa curricular a ser seguido ao longo dos anos. O currículo pode ser compreendido como meio facilitador de organização do conhecimento escolar, que direciona as ações que norteiam o trabalho pedagógico.

Conforme menciona Moreira e Candau (2008, p. 18), o currículo engloba “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”. Comumente, as orientações mais amplas para a construção desse currículo são direcionadas pelas propostas oficiais elaboradas pelos diferentes entes da federação, de acordo com as competências de diretrizes relacionadas a cada um. Entretanto, para a realidade da EJA, isso ainda é mais uma problemática a ser superada e reorganizada.

A criação, pelo governo federal em 2002, da Proposta Curricular para EJA, provocou a articulação de um documento geral “com a finalidade de subsidiar o processo de reorientação curricular nas secretarias estaduais e municipais, bem como nas instituições e escolas que atendem ao público de EJA” (BRASIL, 2002, p.07). O objetivo foi aprimorar as concepções acerca das orientações curriculares e auxiliar nas concepções dos estudantes sobre si mesmo, direcionando a sua participação na sociedade e, além disso, servindo para a sua integração de maneira progressiva.

Porém, nem todos os estados ou municípios elaboraram seus guias curriculares para a orientação dessa modalidade de ensino, ou mesmo aqueles que

²² *Apud* PORTELLI, Alessandro. História oral como arte da escuta. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

fizeram têm dificuldades de oferecer um caminho sólido ou eficaz de trabalho, sendo provável que muitos educadores e educadoras “não encontram nessas referências a orientação mais adequada ou mais significativa para o trabalho pedagógico com jovens e adultos trabalhadores” (SERRA, 2017, p.25).

De acordo com Enio Serra (2017, p. 25), com raras exceções, “essas propostas curriculares trabalham com a lógica da padronização e da uniformização de temas e conteúdo; porque vislumbram um aluno abstrato, idealizado e, muitas vezes, estereotipado, distante do aluno real”. Nessa perspectiva, o currículo promove um fosso entre os conteúdos estudados e a realidade cotidiana dos docentes da Educação de Jovens e Adultos que, por sua vez, possui em seu cerne a heterogeneidade como marca maior.

Mas como os docentes podem “optar” pelos melhores conteúdos a serem ministrados no cotidiano de suas práticas? Quais ações levariam às melhores escolhas? Haveria um limite para os professores e as escolas, nessa seleção e organização de assuntos a serem trabalhados? De certo, os pontos que exigem reflexões são muitos e solidificam a dimensão desse cenário. Uma eventual resposta a essas indagações seria o fato de as propostas oficiais demandarem um direcionamento geral, cabendo a cada unidade escolar, ou aos professores, a reorganização curricular mais pertinente, como também a abordagem didática/metodológica mais apropriada.

No entanto, na maioria das vezes, esses documentos já trazem consigo uma seleção dos conteúdos já determinada, com um conjunto de informações e conceitos que devem ser desenvolvidos nas aulas (SERRA, 2017), havendo, até mesmo, um monitoramento por parte dos órgãos administrativos educacionais para que esses sejam cumpridos com certo rigor.

Prioritariamente, para que as unidades escolares possam desenvolver uma proposta curricular que considere as especificidades identitárias de um curso da EJA, é necessário refletir sobre a elaboração de um projeto que considere o lugar da participação dos estudantes, em sua criação, isso porque, “cada escola necessita conhecer quem são seus alunos para, a partir daí, desenvolver um projeto educativo que contemple questões importantes a serem trabalhadas” (BRASIL, 2002, p. 89). Certamente, é preciso protagonizar os conhecimentos sobre os discentes que formam essa modalidade, levando em consideração suas singularidades, a fim de não se configurar como mera adaptação de um ensino para as crianças, ou mesmo,


como apenas um suprimento de um arcabouço intelectual que não foi ofertado anteriormente.

Diferenças de idade, características sociais, culturais, raças, gêneros, mundo do trabalho, local de nascimento, moradia, expectativas de futuro, variam significativamente, e requisitam projetos educativos diferenciados que abordem desde os conteúdos das aulas até as ações da comunidade escolar, a serem desenvolvidas.

Compreendemos que o currículo se estabelece como um “processo em permanente elaboração e não como um produto pronto e acabado entregue aos professores para a simplesmente reproduzi-lo [...]” (SERRA, 2017, p.27). Assim, no documento norteador “*Educação para jovens e Adultos: propostas curriculares – 2º segmento: história*” (BRASIL, 2002), temos a reflexão sobre a singularidade da História para essa modalidade. A leitura desse material sinaliza que a História é ensinada na concepção tradicional, fundamentada em uma visão de tempo linear e eurocêntrica, dos acontecimentos.

Analizando o currículo organizado e proposto, pela Secretaria Municipal de Educação, para o ensino de História, no contexto municipal de Araguaína, cenário desse trabalho, percebemos que essa problemática se faz presente. No Quadro 27, consta trecho do Referencial Curricular para o ensino de História, de Araguaína.

Quadro 27 – Trecho do Referencial Curricular para o ensino de História de Araguaína



PREFEITURA DE
ARAGUAÍNA
NOSSA CIDADE, COMPROMISSO DE TODOS

REFERENCIAL PEDAGÓGICO/ EJA 2014
7º PERÍODO/ 2º SEGMENTO
1º BIMESTRE

Estado do Tocantins
Prefeitura Municipal de
Araguaína
Secretaria da Educação


HISTÓRIA

CONTEÚDOS

- Nacionalismo e Imperialismo
- Partilha da África e da Ásia
- A primeira Guerra Mundial
- A Revolução Russa

HABILIDADES

- Perceber como o jogo das relações de dominação, subordinação e resistência fazem parte das construções políticas, sociais e econômicas;
- Perceber e respeitar as diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes como manifestações culturais por vezes conflitantes;
- Compreender as disputas capitalistas relacionadas à Primeira Guerra Mundial e a implantação do socialismo na Rússia.

	REFERENCIAL PEDAGÓGICO/ EJA 2014 7º PERÍODO/ 2º SEGMENTO 2º BIMESTRE		Estado do Tocantins Prefeitura Municipal de Araguaína Secretaria da Educação
HISTÓRIA			
CONTEÚDOS	HABILIDADES		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Crise de 1929; ➤ República Velha; ➤ Ascensão dos governos totalitários, militanista princípios e outros elementos constitutivos; ➤ A Era Vargas democracia, ditadura e reabertura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os acontecimentos geradores de instalação da República brasileira; • Identificar os fatores da crise de 1929 e sua repercussão em nível mundial; • Analisar os principais elementos constitutivos dos governos totalitários e militares no período entre guerras; • Compreender o período conhecido como Era Vargas para o povo brasileiro; • Identificar as principais realizações de Vargas para o povo brasileiro; • Perceber os Impactos da segunda guerra mundial nas questões sociais, políticas e ambientais; • Identificar estratégias que promoveram o combate à discriminação de grupos sociais e étnicos. 		
Fonte: Araguaína (2014).			

É possível perceber a organização curricular formulada no ano de 2014, vigente ainda em 2020. Até hoje prevalece uma visão tradicional do ensino de História, fundamentada em uma concepção linear do tempo, com a priorização do estudo de temas ligados a História do Brasil e a História dos principais países das Américas e da Europa, que parece sustentar lugares importantes, mas comuns, herdados do século XIX. Não se observa, nessa estrutura organizacional, espaços destinados para a História local ou mesmo de abordagens culturais e vivências que se manifestem pelo espaço-tempo dos estudantes.

Procuramos desenvolver meios para combater o fazer pedagógico que privilegie o professor como reprodutor de temas e conteúdos, onde os alunos sejam meros reprodutores da História linear e cronológica dos grandes sujeitos e, consequentemente, combater uma relação onde os docentes sejam considerados como detentores das “verdades da História”.

É importante considerar a construção crítica e reflexiva do ensino de História da EJA, rompendo com práticas que legitimam a exclusão dos discentes como sujeitos da História. É preciso privilegiar o educando como agente participante da História e não simples observador dos acontecimentos. Por certo, realizar um trabalho que objetive auxiliar os docentes a conhecer as trajetórias de vida dos seus

alunos é, antes de tudo, poder compreendê-los como ativos na construção da educação, enfatizando suas especificidades e experiências, quebrando paradigmas de passividade e opressão.

Compreendemos, assim, que oportunizar os espaços de compartilhamentos dos relatos autobiográficos é trabalhar em prol do rompimento de metodologias já cristalizadas e colocar o estudante como protagonista. No mais, o professor, ao aproveitar as narrativas históricas dos alunos para trabalhar a questão do tempo histórico e dos conteúdos históricos, contribui para trazer, ao currículo escolar, os “outros assuntos”, ou pelo menos, os “assuntos” que são apresentados como outros e novas nuances dos sujeitos tradicionalmente excluídos da História.

3.2 A elaboração de Eixos Temáticos como meio colaborativo para a inserção das vivências históricas estudantis no ensino de História da EJA

O trabalho que envolve a autobiografia pode ser entendido como uma maneira de escrever sobre o contexto de uma vida, o que corresponde sempre a uma representação, uma formulação particular da narrativa de um determinado sujeito. Para Clandinin e Connelly (2011, p. 144), “existe uma linha muito sutil entre a escrita autobiográfica utilizada como textos de campos e a escrita utilizada como textos de pesquisa”, o que permite que a escrita autobiográfica seja utilizada de diferentes formas.

O movimento de transição para transformar textos de campo em textos de pesquisa é uma tarefa complexa, pois os objetivos pensados antes, devem ser retomados no sentido da análise. Refletindo sobre esse processo, e dentro do aproveitamento da metodologia aplicada, utilizamos a exploração da memória como sinalizadores interpretativos dos relatos autobiográficos, dos estudantes da EJA, e como meio canalizador para as percepções identitárias, reveladas na narrativa.

Tal direcionamento conduziu o segundo encontro de Formação Continuada, com os professores interlocutores desse trabalho que, após a aplicação prática com os estudantes, voltaram a se reunir com o objetivo de lançar olhares interpretativos nas narrativas produzidas pelos alunos (Figura 6).

Figura 6 – Imagens do 2º Encontro de Formação Continuada para análise dos relatos autobiográficos dos estudantes da EJA



Fonte: Acervo da pesquisadora (15 outubro de 2018).

A narrativa autobiográfica, utilizada como meio de pesquisa, proporciona a valorização das dimensões pessoais dos sujeitos com seus afetos, emoções, sentimentos e desperta a percepção da complexidade das interpretações que os autores fazem das situações que enfrentam. Como disse Alessandro Portelli, ao utilizar a técnica similar de entrevista de vida, “sabemos que ninguém consegue obter todas as informações a nosso respeito, portanto, por que o faríamos com eles? Invariavelmente conseguiremos um fragmento daquilo que se sabe, um fragmento daquilo que são” (PORTELLI, 1997, p.46).

Nessa intenção, partimos para a observação das narrativas dos discentes e retomamos o pensamento de Michel Pollack (1992, p.04), ao afirmar que: “A memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado”, é, portanto, uma construção que envolve um processo de escolha, sendo variável e também múltipla, pois cada pessoa ou grupo cultiva um conjunto particular de recordações. Após a leitura das narrativas, destacamos, no Quadro 28, os temas mais comuns, presentes em cada uma delas.

Quadro 28 – Primeiro tema percebido na análise dos relatos autobiográficos

TEMA	EXEMPLOS DE TRECHO DOS RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS DOS ESTUDANTES
COTIDIANO	[...]Quero resaltar para vocês jovem que naquele tempo e que bom tempo que era a autoridade maxima na sala de aula era os, mestre e dona Maria Chiquinha uma palmatoria que ajudava na educação dos preguiços e emdisciplinado. e os aluno nem pensava em desrespeitar o professo que Dona Maria Chiquinha em trava em cena e o bicho pegava e quando chegava em casa fose reclamar para os pais ai era que a casa caia mesmo porque os os pais diziam que nos estavamos ali era para aprender e que o professor era autoridade[...]. (Relato do Estudante D. N.)

	<p>[...] <i>Andei com pessoas que não tinha as melhores intenções, houve o tempo que realmente acreditava que seria no crime que eu mudaria de vida, compraria uma casa para a minha mãe, porém a vida me lutou com força, perdi amigos de infância, minha família já não me aceitava mais, foi daí e uma certa quantidade de fatores me fizeram a repensar na vida, e o curto tempo que tenho para construir um futuro, conquistar por meus méritos [...]</i></p> <p>(Relato do Estudante R. L.)</p>
--	---

Fonte: Dados da pesquisa.

A tessitura das memórias ora apresentada revela traços das nossas vivências cotidianas. Por certo, elas são importantes para trabalhar a relação entre experiência pessoal e perspectivas históricas. À luz do primeiro trecho, é possível perceber que o estudante ressalta as suas primeiras experiências vivenciadas dentro da escola: *“que era a autoridade máxima na sala de aula era os, mestre”* (Estudante D. N.). Faz-se oportuno refletir sobre a conceituação do termo autoridade, para isso, nos interessa o pensamento de Furlani (1991): “[...] um tipo especial de relação de poder que se efetua numa instituição”. Essa narrativa vislumbra o paradigma da Escola Tradicional que fez parte das experiências de muitos alunos que retomam a escola.

Já o segundo trecho enfatiza as problemáticas sociais vivenciadas por alguns estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Rüsen (2010), ao tratar da consciência histórica, faz uma relação com a capacidade narrativa do presente, com o intuito de explicar o passado, pois o passado seria uma representação abstrata do presente e contribui para composição da consciência histórica. Desta forma, sendo ela uma “capacidade”, não deve ser compreendida como um “simples conhecimento do passado”, mas, antes de tudo, como um “meio de entender o presente e antecipar o futuro”. Ela dá vida a uma concepção do curso do tempo, trata-se, enfim, do passado como experiência e “revela o tecido da mudança temporal no qual estão amarradas as nossas vidas, bem como as experiências futuras as quais se dirigem as mudanças” (*apud* SCHMIDT e GARCIA, 2006, p.12).

No campo da História, a “temática do Cotidiano está diretamente relacionada ao contexto da renovação da História Social, principalmente a partir dos anos de 1960 com a emergência da chamada Nova História” (SILVA, 2012, p.23). De certo, o enfoque no cotidiano pode ser oportuno para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, propondo a valorização das experiências pessoais/sociais trazidas para a

dimensão escolar. Com o Quadro 29, avançamos para o segundo tema percebido na análise dos relatos autobiográficos.

Quadro 29 – Segundo tema percebido na análise dos relatos autobiográficos

TEMA	EXEMPLOS DE TRECHO DOS RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS DOS ESTUDANTES
TRABALHO	<p>[...]As 09 anos tive meu 1º emprego de vender coisas na rua. Acordava as 5 horas da manhã e pegava um taboleiro de cuscus e ia para batalha ou seja sobrevivência da família[...] [...] Hoje faso o EJA e ao 58 ano ja estou no 9º ano e pretendo terminar o ensino medio e fazer pedagogia para ser um professor de matematica que é a disciplina que eu mais gosto [...] (Relato do Estudante D. N.)</p>
	<p>[...]com treze anos tive que trabalhar para ajuda minha mãe nas despeza de casa. Então a vida começou a me encina fui sem estudo seria apenas uma pessoa sem conhecimento sem formação profissional [...]. [...] resolvi voltar a estudar e agora cofiarei em Deus que nada vai fazer eu parar novamente, pois quero concluir a escolaridade e fazer um curso superior e ter mais conhecimento e reconhecimento [...] (Relato do Estudante M. S. A.)</p>
	<p>[...] aos 12 anos de idade arrumei meu primeiro emprego, comecei a trabalhar em uma padaria, acordava as 03:45 horas da madrugada trabalhava até as 08:00 da manhã, quando chegava da padaria meu pai já ido para roça dai ele deichava sua bicicleta pra mim ir quando chegasse, eu ia pra roça ajudava meu pai [...] [...] estudo vi o quanto é importante estudar e buscar um bom conhecimento e nos profissionalizarmos [...] (Relato do Estudante T. G. de S. S.)</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Nas narrativas sobre a infância, surge um tema marcante e comum nas memórias dos estudantes. Este, sem dúvida, constitui uma das maiores marcas da Educação de Jovens e Adultos, a saber, o relacionamento com o trabalho. “A infância é um dos estágios da vida humana com maior influência na formação das identidades, por ser a casa das primeiras experiências” (SILVA, 2017, p.55). A inserção dos discentes, no mundo do trabalho, se deu ainda nesse momento de vida.

No texto *Reinventando a EJA: projeto de Educação de Trabalhadores – PET*, Miguel Arroyo destaca essa condição de trabalhadores dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos como sendo um referente de marca ética-política-pedagógica:

[...] Ver os jovens – adultos como trabalhadores exige não vê-los apenas como estudantes em percursos escolares truncados a serem supridos. Nem sequer vê-los como estudantes que trabalham. Ser trabalhador não é um acidente a mais na sua condição de estudantes. Como ser pobres e lutar pela sobrevivência em trabalhos formais ou informais não é um acidente dos jovens – adultos estudantes da EJA (ARROYO, 2009, p.16)

Pelas palavras do autor, podemos sublinhar que a marca de classe está presente nos discente da EJA, o trabalho marca sua identidade social. Nesse sentido, o retorno a escola também se liga às expectativas do trabalho e é importante conhecer essa dimensão, pela voz dos estudantes, de maneira a “assumir suas experiências sociais e coletivas de trabalho como estruturantes da proposta curricular, dos conhecimentos, dos valores, da cultura a serem trabalhadas” (ARROYO, 2017, p. 45)

Assim, a temática do trabalho é vista através de uma perspectiva mais ampla, “de um ponto de vista cultural, pode ser definido como parte integrante do processo de constituição da espécie humana” (SILVA, 2012, p.23). Está no centro das preocupações e da realidade dos estudantes, daí a necessidade de reflexão e subsídios para a compreensão da complexidade das relações sociais de produção da sociedade contemporânea. A família constitui o terceiro tema, percebido na análise dos relatos autobiográficos, e segue representado nos trechos do Quadro 30.

Quadro 30 – Terceiro tema percebido na análise dos relatos autobiográficos

TEMA	EXEMPLOS DE TRECHO DOS RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS DOS ESTUDANTES
FAMÍLIA	[...] <i>Eramos uma casa com 13 filhos e com uma irman se formando para professora olha que legal, meu pai fico 02 anos desempregado e como nossa irman estava formando não podíamos deixar ela trancar a matricula era muito importante para ela e também era a primeira pessoa formada na família ai que o nosso emtramos em cena e como dos homem nos era os mais velhos fomos para a batalha para que nossa irma se formasse e assumimos todas as responsabilidade da casa. Apos 02 anos meu pai reasumi suas atividade de chefe de familia nova mente [...].</i>

	(Relato do Estudante D. N.) [...] <i>Os meus pais não tiveram estudo, mais tiveram o prazer de nos ecentivar a estudar. Fizemos até a 4º série porque na época era só o que tinha no sertão, para poder avançar mais tinha que sair pra cidade e nos não tivemos essa oportunidade, tivemos que parar na 4º série [...]</i>
	(Relato do Estudante M. C. J. A. A) [...] <i>casei muito nova tive filhos muito cedo e a escola mais uma vez ficou pra trais [...]</i>
	(Relato do Estudante M. S. A)

Fonte: Dados da pesquisa.

As memórias a respeito da família possibilitam o desenvolvimento de muitos estudos ligados às mobilidades históricas, sociais e culturais que acompanham essa instituição. Por certo, as diferentes faixas etárias que formam a Educação de Jovens e Adultos permitem que múltiplas visões de representações familiares convivam dentro do mesmo espaço. Aproveitar esse tema como eixo gerador de conhecimentos, acerca da sociedade patriarcal, das relações de gênero, das conquistas femininas, do acesso a educação, entre muitos outros, pode ser um meio facilitador do uso da História para o entendimento das questões do tempo presente.

Menciona Cruz e Usiel (2014, p 58) que “os sistemas de valores introduzidos nas famílias modificaram o comportamento, a percepção, a memória, a sensibilidade e as formas de relacionamento”. Acreditamos que trabalhar o eixo temático relacionado à família, permite levar os estudantes a reconhecer semelhanças, diferenças e permanências nas relações sociais, culturais e no modo de vida, compreendendo o presente a partir das transformações fomentadas pelo passado. A sociedade é o tema a ser trabalhado no Quadro 31.

Quadro 31 – Quarto tema percebido na análise dos relatos autobiográficos

TEMA	EXEMPLOS DE TRECHO DOS RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS DOS ESTUDANTES
SOCIEDADE	[...] <i>Vão para o colegio a fim de estudar e respeitar os professors e a escola porque e la não é a sua casa onde você pode tudo mais e a estenção dela para um futuro melhor e promisor por que um cidadão sem estudo esta na contramão da vida por mais que tenha uma profissao mas nem sempre e tudo [...]</i> (Relato do Estudante D. N.)
	[...] <i>Eu nasci no Estado do Tocantins em Araguaína, sou fruto dessa cidade conhecida como “boi gordo [...]</i>

	(Relato do Estudante R. L)
	[...]sai em busca de ganhar a vida, como diziamos no sertão, foi recompensavel? Sim, pois adquiri alguns bens através do meu trabalho, mais depois de 10 anos longe da Escola dos estudos do ensino secular, percebi a importancia dos estudos na vida do ser humano [...]
	(Relato do Estudante T. G. de S. S.).

Fonte: Dados da pesquisa.

Os trechos acima evidenciados, dos relatos autobiográficos, levam a percepção do tema relacionado aos estudos da Sociedade. Tomando um sentido amplo e geral desse conceito, trazido por Silva (2012), é possível dizer que está ligado às instituições, formas de relação entre as pessoas, formas de organização e normas de convivência: “Trata-se de um sistema que compõe diversas instituições que visam garantir elementos de uma determinada população, como territorialidade, cultura, organização interna etc” (SILVA, 2012, p.24).

Nas memórias expressas nas escritas dos estudantes, notamos a presença da instituição escolar, da territorialidade local da cidade de Araguaína, do êxodo rural em busca de oportunidades de sobrevivência, assuntos que se ligam ao contexto das relações travadas na sociedade. Considerar, de maneira mais próxima, as experiências e vivências locais dos estudantes, objetiva aproximar a História, como ciência e disciplina escolar, das discussões sobre os desdobramentos da vida social.

Quadro 32 – Quinto tema percebido na análise dos relatos autobiográficos

TEMA	EXEMPLOS DE TRECHO DOS RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS DOS ESTUDANTES
CULTURA	[...]sou muito grato ao meu Deus por tudo [...]. (Relato do Estudante M. C. J. A. A.)
	[...]pela manhã ia para roça eu meus três irmãos umas tias e uns primos [...] (Relato do Estudante M. S. A)
	[...]Sempre gostei de acompanhar meu pai em suas pescarias e em seus trabalhos na roça também, sempre gostei de está ali ao seu lado lhe acompanhando e aprendendo a pescar e a trabalhar com ele [...]
	(Relato do Estudante T. G. de S. S.).

Fonte: Dados da pesquisa.

As informações que transpassam a memória estão presentes nos espaços de vida e formam paisagens culturais, pois no desenvolvimento do processo de

transformação da natureza, o ser humano produz cultura e transforma também a sua própria realidade. Segundo Silva (2012), a cultura abrange todas as realizações materiais e os aspectos espirituais do homem, caracterizando tudo aquilo que é produzido pela humanidade, no plano concreto ou imaterial.

De fato, o viver de muitos desses estudantes teve suas origens em meio à natureza, em uma relação estreita com o território rural. Isso revela uma imersão num modo de vida cujas práticas de sobrevivência estavam, inicialmente, alinhadas aos ciclos dos recursos naturais que deixam marcas na construção identitária desses sujeitos. Outro instrumento de unidade de identidade social está amparado na religião, no modo de relacionamento com o sobrenatural e como esta subjetividade se mescla a elementos do mundo natural.

Após a categorização desses temas, sintetizamos como eles poderiam ser utilizados como Eixos a serem trabalhados em consonância com a Referência Curricular da Disciplina de História, da EJA, em Araguaína, chegando ao produto que pode ser conferido no Quadro 33.

Quadro 33 – Produto Final do Trabalho de Pesquisa

EIXOS A SEREM UTILIZADOS EM CONSONÂNCIA COM O REFERENCIAL CURRICULAR DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DE ARAGUAÍNA-TO				
COTIDIANO	TRABALHO	FAMÍLIA	SOCIEDADE	CULTURA
O eixo temático do cotidiano é adequado para trabalhar a relação entre experiência pessoal e perspectiva histórica tão importante no contexto do ensino de jovens e adultos.	As repercussões desse tema no campo da EJA são presentes. Tratamos de um público que tem o trabalho como um de seus objetivos para o retorno à escola. Partindo das preocupações e da realidade do/a aluno/a, a reflexão deve proporcionar uma formação mais ampla e sólida, que dê conta da complexidade das relações sociais de produção da sociedade contemporânea e da inserção dos/as estudantes nesse processo.	Trabalhar o eixo temático relacionado à família, permite levar os estudantes a reconhecer semelhanças, diferenças e permanências nas relações sociais, culturais e nos modos de vida, compreendendo o presente a partir das transformações fomentadas pelo passado.	O eixo sociedade está articulado com o estudo das instituições, formas de relação entre pessoas, formas de organização, normas de convivências etc. Considerar esse eixo tem como objetivo buscar as aproximações da História como ciência e disciplina escolar das discussões sobre a sociedade.	No processo de transformação da natureza o homem produz cultura, transformando também sua realidade. Nessa perspectiva mais ampla, cultura abrange todas as realizações materiais e os aspectos espirituais do homem, caracterizando tudo aquilo que é produzido pela humanidade no plano concreto ou imaterial.

Nota de esclarecimento: Os eixos temáticos aqui apresentados foram formulados através dos relatos autobiográficos produzidos no âmbito do projeto de pesquisa: **“A Formação Continuada de professores na Educação de Jovens e Adultos em Araguaína – TO: Espaço Reflexivo e vivências históricas”**. Esse material visa complementar o trabalho com a disciplina de História de modo a fortalecer o ensino e a aprendizagem histórica.

Professora Pesquisadora: Laila Cristine Ribeiro da Silva

Professores colaboradores: A. B;

M. V. D. d. S.;

M. d. M. O.;

M. F. d. S.;

R. H. B. d. S.

Fonte: Dados da pesquisa.

Cabe salientar que os temas aqui mencionados foram extraídos das análises feitas em conjunto com os docentes do ensino de História, dos relatos autobiográficos dos estudantes da EJA de Araguaína. São temas que lidam com o modo de compreensão que as narrativas significaram. Isso porque entendemos que todas as informações reveladas nas representações históricas possuem elementos que as conectam a esses e a outros assuntos que poderiam ser ampliados.

A transformação em Eixos, para o ensino de História, não objetivou oferecer um programa de trabalho estanque, mas sim, referenciais de estudos produzidos a partir do trabalho docente que considerou a participação dos estudantes de modo a somar com o Referencial Curricular já estabelecido. Além disso, promover um ensino em que os estudantes pudessem reconhecer a História como parte das suas vivências e perceber a sua condição de sujeito histórico.

Entretanto, para que se possa ter clareza do que vem a ser a organização via Eixos Temáticos, é preciso trazer a definição exata desse fazer didático pedagógico. De acordo com o Ministério da Educação, essa proposta de trabalho, para a modalidade da EJA, determina que o Eixo temático pode ser definido como agrupamento de conhecimentos:

[...] organizados em função da necessidade de receber um tratamento didático que propicie um avanço contínuo na ampliação de conhecimentos, tanto em extensão quanto em profundidade, pois o processo de aprendizagem dos alunos requer que os mesmos conteúdos sejam tratados de diversas maneiras e em diferentes momentos da escolaridade [...] (BRASIL, 2002, p. 120).

Podemos inferir que a oportunidade de romper com o processo formal do currículo tradicional é fator de destaque do ensino por Eixos. Isso permite que os conteúdos sejam apresentados de forma mais rica e, dessa forma, o professor consiga alcançar com mais propriedade os estudantes dessa modalidade de ensino.

A promoção dos estudos históricos a partir de Eixos Temáticos dialoga com a riqueza da concepção de Paulo Freire (1987) acerca da educação, a saber: os seres humanos educam-se em conjunto mediados por determinadas circunstâncias que levam ao conhecimento e, muito particularmente, a realidade vivida propicia os meios que são condutores principais desse processo.

O pensamento freireano sinaliza para a importância da educação humanizadora, ou seja, uma educação que privilegie o sujeito de voz, de saberes, culturas e consciência. Como afirma Gadotti (1997, p.07), “[...] suas palavras e ações foram palavras e ações de luta por um mundo menos feio, menos malvado, menos desumano”.

Com Freire a educação é categoricamente fortalecida como um processo de humanização, e esse sentido decorre da incompletude que faz parte dos seres humanos. Isso implica dizer que estes possuem uma necessidade de se modificarem como parte de sua natureza e que, por isso, não podem ser considerados realidades prontas, acabadas, mas sim, como seres em busca de um eterno complementar-se, solidificando sua vocação de Ser-Mais, o que pode ser identificado como o seu processo contínuo de humanização.

Entretanto, ao lado dessa condição, Paulo Freire apresentou outra possibilidade que consiste na distorção dessa vocação, isto é, a possibilidade de Ser-Menos: “A humanização enquanto vocação tem, na desumanização, sua distorção” (FREIRE, 1994, p.184). Nesse sentido, o fazer educativo para Freire, segundo afirma Zitkoski (2006, p.28), “[...] deve ser trabalhada intencionalmente para humanizar o mundo por meio de uma formação cultural e da práxis transformadora de todos os cidadãos sujeitos da sua história [...]”.

Os princípios fundadores e orientadores da educação, em Freire, aquece o movimento de reciprocidade entre as pessoas e, sobretudo, influencia as relações que devem ser travadas no âmbito do ensino de História entre docentes e estudantes pertencentes à Educação de Jovens e Adultos, isso porque, segundo os seus pensamentos:

[...] a abordagem da educação não é unilateral. Não há uma relação linear de poder, mas um processo dialético em que educador e educando estão imersos numa aventura de descoberta compartilhada. Por isso é [a educação] uma concepção revolucionária, comprometida com a libertação humana (GAYATO, 1989, p.12).

É de fundamental importância ressaltar que, no âmbito das relações da educação escolar, Paulo Freire não tinha como foco principal os conteúdos, mas sua ótica central estava nos sujeitos que estão inseridos na ação educativa. A esse respeito, Ecco e Nogarro menciona que:

[...] A sua preocupação para com o processo educacional, registrada, sobremaneira, em *Pedagogia do Oprimido* (1983), consistia sempre em partir dos níveis e das compreensões dos educandos e não a partir das interpretações do educador, considerando qualquer realidade a ser conhecida. (ECCO; NOGARRO, 2015. p.3.529).

A organização dos Eixos temáticos a partir das realidades de vida dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, nesse trabalho, buscou fortalecer os ensinamentos freireanos, no campo do ensino de História, haja vista que a aprendizagem da história não pode estar a cargo do mero treinamento, da memorização de fatos e datas, mas sim, para a formação do sujeito e da sua consciência.

Fleuri (1989), em seu livro *“Educação para quê”*, ao tratar sobre as relações autoritárias e verticais que ainda marcam as nossas escolas, menciona que o educador deve incentivar a criação de espaços onde os educandos expressem com liberdade e autonomia suas opiniões, desejos e dúvidas. Que o espaço da sala de aula seja transformado em um espaço de “conflitos de ideias” e de “representatividade”.

O ensino de História dentro da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, “estando dentro de um contexto macro e micro enquanto objeto de pesquisa, busca no geral e no específico, acontecimentos necessários para a compreensão do processo histórico” (TOCANTINS, 2008, p.104). A articulação entre os assuntos amplos trazidos pelo documento referencial e curricular repercute as ações humanas no tempo, contudo, somar esses conhecimentos ao contexto das singularidades dos estudantes, pode contribuir para o protagonismo e, também, para o reforço da percepção de agentes históricos participativos e críticos sobre a realidade social que os cercam.

Cabe lembrar que essa experiência proporcionou a identificação desses Eixos, especificamente, dentro da conjuntura desta pesquisa. Então, cada nova turma da EJA que pretender adotar essa forma didática, deve ter seu perfil identitário levantado para que os temas sejam dispostos e modificados de maneira a atender às especificidades de cada sala de aula. Só assim poderá ser considerada como

alternativa que venha contribuir para a superação de formas de relação com o conhecimento tradicional, nas aulas, pois como bem destacou Rüsen (2011), a História é uma ciência de compreensão de sociedades passadas e presentes, correlacionadas à consciência histórica dos sujeitos, de modo que, na perspectiva da Educação Histórica, precisamos discutir e ampliar os princípios da composição da história como problemas de ensino e aprendizagens em que os estudantes também se vejam inseridos e pertencentes a esses contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se considerar a amplitude que envolve a capacidade profissional de se fazer professor(a), lembraremos que ela corresponde a um sentido muito abrangente que não termina na formação técnica, disciplinar e conceitual, mas que alcança o terreno da prática e as concepções pelas quais se estabelece a sua ação.

Dada essa rica multiplicidade que o campo formativo docente apresenta, a Formação Continuada pode apoiar a criação e potencialização de uma reflexão real dos sujeitos sobre a sua conduta, suas teorias implícitas, sobre as instituições educacionais que os apoiam, promovendo um processo de autoavaliação e planejamento de ações que permitam o redimensionar de caminhos.

Com esse trabalho empreendido a partir da realidade da Educação de Jovens e Adultos, do município de Araguaína, interior do estado do Tocantins, buscamos abrir diálogos com os pares que trilham o mesmo curso da docência do ensino de História para refinar o olhar sobre os sujeitos históricos, partindo do ponto das próprias vivências humanas presentes nas salas de aula.

O estudo da História se revela por meio das relações que homens e mulheres travam com o mundo e as formas como esses feitos se estabelecem no tempo. No entanto, não se pode jamais esquecer que, os estudantes que adentram a sala de aula, não estão ali simplesmente para receber informações de uma História que se “passa no exterior”, como se sua posição fosse meramente de espectador de um “cenário da vida” ao qual ele não se relaciona. Pelo contrário, considerando os ensinamentos freireanos acerca do processo de humanização, a educação escolar deve operacionalizar uma relação respeitosa que parta da compreensão do mundo dos educandos, buscando fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico e o sentimento de pertencimento. Para isso, um dos trajetos possíveis são as vivências e os meios didáticos que se possam formular a partir delas.

Assim, tivemos, com essa pesquisa, resultados interessantes que nos levaram a constatar a importância de se abrir espaços para se dialogar acerca do ensino de História e da necessidade de se refletir sobre o aprimoramento do aprendizado histórico, de modo que a disciplina se torne significativa para a vida dos estudantes.

Para isso, buscamos conhecer de maneira mais próxima os profissionais que atuam no labor diário, considerando suas dificuldades, necessidades e tentando

aproveitar as experiências que são adquiridas por meio da atuação, pois mesmo como no caso em tela, não sendo professores que possuem formação específica na área, acreditamos na força dos ensinamentos de Francisco Imbernón (2010, p. 37): “Formar-se é um processo que começa a partir das experiências práticas dos professores”.

A intencionalidade da utilização metodológica de valorização das identidades estudantis, dentro das salas de aula e no contexto das unidades escolares, no universo da Educação de Jovens e Adultos, teve por pressuposto a busca da valorização da participação discente, buscando garantir que as suas próprias vivências históricas permitam o vislumbrar da condição que todos possuem como sujeito detentor de historicidade. O aproveitamento dos relatos autobiográficos escritos, nessa trajetória, permitiu promover o passado em torno dos acontecimentos individuais e coletivos, e constituir através dessa análise os temas da atualidade. Os resultados do experimento revelaram que os encontros de Formação Continuada proporcionaram momentos para a percepção da disciplina de História como meio facilitador para o entendimento da realidade dos estudantes da EJA.

O que tange aos pontos positivos sobre o desenvolvimento da metodologia, os docentes afirmaram que o trabalho com os relatos autobiográficos foi bastante significativo, pois permitiu conhecer um pouco das histórias de vida dos estudantes, permitiu saber sobre as suas origens e as expectativas de futuro. Outro fator interessante é que no decorrer da pesquisa os professores interlocutores dividiram as informações da Formação com outros professores de componentes curriculares. Estes passaram a aproveitar os relatos autobiográficos e os Eixos Temáticos com intencionalidade pedagógica, em suas aulas. Mesmo após o término, recebemos informações que os professores continuam fazendo uso da metodologia, com as novas turmas.

Entretanto, apesar dos indicativos favoráveis e do bom uso desse trabalho, o caminho não foi feito só de sucesso, pelo contrário, muitas foram as dificuldades e os erros que constantemente redimensionaram essa pesquisa. O maior dos desafios esteve pautado em conciliar todas as atividades como pesquisadora, com a carga horária de 40h semanais das minhas atividades docentes, pois não tive a concessão de licença para estudos. A falta de condições para o acompanhamento das aulas dos professores participantes, de forma mais próxima, foi também uma lacuna que reconhecidamente devo aqui mencionar. Os poucos dias destinados a Formação

Continuada, no calendário escolar, e a falta de motivação de mais profissionais para os estudos que dizem respeito ao ensino de História, também foram fatores de dificuldades.

A dor emocional da perda tão precoce de um dos estudantes autor dos relatos autobiográficos, assassinado em razão do contato com o mundo das drogas, marcou com uma ferida enorme o coração de todos os envolvidos. As memórias acerca de sua história de vida se tornaram o seu último ato escolar e denunciou, uma vez mais, as problemáticas sociais que envolvem essa modalidade educacional.

Na aplicação da parte metodológica em si, foram apontadas limitações por parte dos docentes que, de certa forma, são entraves que precisam ser considerados, como por exemplo, a falta de tempo para ampliar as discussões durante as aulas, que são duas por semana; a recusa de alguns estudantes em participar das aulas e escreverem suas histórias de vida, pois acham que suas narrativas são “feias”. Esse último ponto muito nos alerta sobre a importância da discussão, dentro da EJA, da condição de sujeito histórico, pois quais são as “histórias bonitas”? Seriam aquelas dos heróis e grandes nomes do passado? Uma resposta para essas indagações necessitaria de novas pesquisas.

Em relação aos Eixos Temáticos, consideramos que eles são capazes de auxiliar no aprimoramento do trabalho com o currículo escolar proposto para o Ensino de História, da EJA, em Araguaína-TO, isso por permitir uma conexão maior com a realidade dos estudantes e proporcionar uma alternativa de representação da realidade desse público heterogêneo.

O meio condutor principal que forma a consciência histórica é a vida prática, as relações traçadas na convivência social. Dessa forma, o que transpassa a sociedade é importante para o fortalecimento da aprendizagem histórica e, por isso, deve ser aproveitada com fins metodológicos no cotidiano da sala de aula.

Para a própria metodologia de ensino é saudável essa perspectiva, de modo a compreender a educação histórica como um processo que não pode ser encarado dentro da redoma da sala de aula. Os problemas e as potencialidades do ensino-aprendizagem de história não estão restritos à relação professor-aluno na classe, mas envolvem o meio em que o aluno e o professor vivem, os conhecimentos e opiniões que circulam em suas famílias, na igreja ou outras instituições que frequentam e nos meios de comunicação de massa aos quais tem a acesso (CERRI, 2011, p.54).

A vida prática é sem dúvida influenciada pelos reflexos dos pensamentos históricos e, nessa perspectiva, o ensino de história não tem como não ser dialógico. Deve ser fomentado, ainda, a partir dos saberes dos estudantes e valorizado no bojo das vivências históricas para que estes se vejam como protagonistas e não somente como espectadores.

Todo o trabalho desenvolvido nessa pesquisa não teve como pretensão se tornar uma “receita” a ser seguida ou refutada nos trabalhos futuros dos interlocutores participantes, mas sim, aproveitar o espaço reflexivo da Formação Continuada como um local dialético que atende à realidade das vivências estudantis. Finalizamos na certeza de que não conseguimos explorar o vasto campo das possibilidades que o trabalho do professor de História tem a oferecer e que, nesses poucos encontros de Formação Continuada, ainda teríamos muito para aprimorar e aprofundar nas discussões e estudos propostos sobre as temáticas escolhidas. Em contrapartida, somos cientes que essa pesquisa foi capaz de contribuir com os conhecimentos profissionais acerca da disciplina e de buscar melhorias para o campo da Educação Histórica dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, do município de Araguaína – TO.

REFERÊNCIAS

AGOSTINO, Ana; HINZEN, Heribert; KNOLL, Joachim H. **Convergência**. Brasília: Unesco/Ação Educativa/DVV Internacional, 2009.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2004.

ALMEIDA, Cíntia Nolácio de; MARIANO, Luciano Vieira; MAIA, Heber Silva. Processos de Formação identitária de alunas negras na escola. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (orgs.) **Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador, BA: EDUFBA, 2011. p. 437.

ALMEIDA, Jucileide da Silva. **Ensino de História das Mulheres: Experiências na Educação de Jovens e Adultos – EJA em Imperatriz – MA (2017)**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína-TO, 2018.

ALMEIDA, L. R. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (org.) **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004, p. 119-140.

ARAGUAÍNA. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Araguaína: Educação de Jovens e Adultos - EJA**. Araguaína, 2014. 213 p.

_____. **Plano Municipal de Educação**. Lei Municipal 2.957, de 24 de junho de 2015, Diário Oficial, Araguaína, Suplemento do Diário nº 864.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

ARROYO, Miguel G. Em que passagens humanas? In: **Passageiros da Noite: Do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. Reinventando a EJA. Projeto de Educação de Trabalhadores – PET. In: NUNES, A.M.M.; CUNHA, C.M. (orgs.). **Projeto de Educação de Trabalhadores: pontos, vírgulas e reticências – Um olhar de alguns elementos da EJA através do ensinamento do PET**. Belo Horizonte: PET, 2009.

ATLAS do Desenvolvimento Humano do Brasil, IDHM e ICV: Metodologia. O programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD). Disponível em: <<http://atlasbrasil.org.br/2013/>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. 159 p.

BARCA, Isabel. Aula- Oficina: do Projeto à Avaliação. In: **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 131-144, 2004.

_____. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA**. Londrina: Atrito Art, p. 15-25, 2005.

_____. Ensinar história de modo linear faz com que os alunos se lembrem só dos marcos cronológicos. In: **Revista Nova Escola**, São Paulo, 260. ed., mar. 2013. Entrevista concedida a Bruna Nicolielo.

BARCELOS, Valdo. **Formação de Professores para Educação de Jovens e Adultos**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARROS, Leicijane da Silva. **Concepções de linguagem e prática docente**: uma reflexão acerca do ensino de LP a partir do uso de sequências didáticas na EJA. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína-TO, 2015.

BERNARDINHO, Adair José. **Concepção de cultura trabalho e tempo dos professores de EJA**. 2008. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Paraná, 2008.

BERND, Zilá. **Por uma estética dos vestígios memoriais: releitura da literatura contemporânea das Américas a partir dos rastros**. Rio de Janeiro: Fino Traço Editora, 2013.

BERTAUX. D. **História de Vida dos padeiros da França**. Palestra proferida na Fundação Getúlio Vargas, out. de 1987.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organizado por Moraes. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

_____.CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução 1/2006. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, licenciatura. Maio de 2006. Disponível em: <<http://mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 15 maio 2019.

_____.**Educação para Jovens e Adultos**: ensino fundamental: proposta curricular- 2º segmento/ 5ª a 8ª série: introdução Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 148 p.: il.: v. 1. Brasília: MEC, 2002.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96**, de 24 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Editora Saraiva, 1998.

_____.**Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 08 set. 2018.

_____.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Resolução CNE/ CEB 1/2000, resultante da homologação do Parecer CNE/CEB 11/2000, publicado no DOU 19/07/2000, seção 1, p. 18. Disponível em: <<http://confiteabrasilmais6.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

_____.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação de Adultos em Retrospectiva: 60 anos de CONFINTEIA**. Organizado por Timothy Denis Ireland e Carlos Humberto Spezia. Brasília: UNESCO, MEC, 2014. p. 276.

_____.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Mapa do Analfabetismo no Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP**. p.01-44. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>>. Acesso em: 07 ago. 2018.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela idade certa: formação de professor alfabetizador**: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRINGEL, Eliane Leite Barbosa. **O uso do filme no ensino e aprendizagem de história na educação de jovens e adultos - EJA em Araguaína-TO**. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína-TO, 2016.

CABRINI, Conceição. **Ensino de História: revisão urgente**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CARVALHO, Adenivan Mendes. **Memória e identidade do aluno da EJA em relatos autobiográficos**. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

CERRI, Luiz Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CIAMPA, A. Identidade. In: Lane, S. T. M.; CODO, W. (orgs.) **Psicologia social: o homem em movimentos**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CODO, W; VASQUES, I. Trabalho docente e sofrimento: burnout em professores. In: Azevedo J.; Gentili P.; Krug A.; Simon C. (orgs). In: **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Editora Universidade, 2000. p. 369-81.

CORRÊA. Arlindo Lopes. **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS/Mobral, 1979.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação**. Porto Alegre: EDUFERN, 2014.

_____. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (orgs.) **Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador, BA: EDUFBA, 2011.

ECCO, I.; NOGARO, A. A educação em Paulo Freire como processo de humanização. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 2015. Anais. Curitiba: Educere, 2015. Disponível em: . Acesso em: 20. junho 2020.

FÁVERO, Osmar. Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966). **Núcleo de Estudos e Documentação de Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: UFF; 2005. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2018.

FEITOSA, Ana Regina Azevedo. Quando o Magistério passa a ser um trabalho de mulher: percursos e impasses. **Jamaxi**, Edufac, v. 1, n. 1, 2017.

FLEURI, R. M. **Educar para quê? – Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. **Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso**. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (org.) **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Lições de Freire. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n.1-2, Jan./ Dez., 1997.

GARCIA, Tânia Braga. Estudos sobre consciência histórica na Universidade Federal do Paraná. In: BARCA, Isabel (Org.) **Estudo de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África: actas da 7ª Jornada Internacional de Educação Histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2008, p. 123-133.

GAYATTO, M. L. C. Abertura do seminário. In. ORTH, L. M. E. (Tradutora). **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989. p. 11-13.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Editora Loyola, 1997.

HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Filomena. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória (ES), v. 1, n. 2, p. 88-110, jul./dez. 2015.

IBGE [online]. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Notícias, PNAD Contínua 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas

o ensino fundamental completo. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

IBGE [cidade]. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 01 dez. 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 01 dez. 2019.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1226&Itemid=68>. Acesso em: 15 fev. 2019.

JARDILINO, J. R. L; ARAÚJO, R.M.B. de. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.

KAMII, Constance. **A criança e o número**. Campinas: Papirus, 1986.

LA CRUZ, Antonia Maria Alves de.; UZIEL, Ana Paula. Transformações sociais e culturais da família: considerações iniciais a partir de um caso. **Conexões Psi**, v. 2, n. 1, p.57-83, 2014.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas (SP), n. 19, p. 20-29, jan./abr. 2002.

LEAL, Fernanda de Moura. **Educação Histórica e as contribuições de Jörn Rüsen**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, jul. 2011.

LEITÃO, C.F. **Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação**. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas (SP), n. 27, p. 25-39, set./out./nov./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a02.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 153-176. 2001.

LOPES, Cristiano Gomes. **O Ensino de História na palma da mão: o WhatsApp como extensão da sala de aula**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína (TO). 2016.

MARTINS, A. de B; COSTA, C. da S; LEITE, F. Desafios da formação de professores da educação de jovens e adultos. **Revista Educação em Destaque**, Juiz de Fora, v.1; n.1, p. 1-16, abr. 2008.

MARTINS, André Luís Oliveira; PAIVA, Tatiane Helena da Costa. Sujeitos históricos, quem são? Considerações sobre Sequência Didática trabalhada com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. IV Semana de História do Pontal/ III Encontro de Ensino de História. Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal, 2016, Ituiutaba (MG). Anais Eletrônicos. Disponível em: <<http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/andreluisoliveiramartins.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

MARTINS, Raquel Silveira. Os Fóruns de EJA como espaço de formação continuada de professores: análises por meio de grupos de discussão. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 92-108, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> . Acesso em: 12 dez. 2018.

MELO, Maria Teresa Leitão de. O chão da escola: construção e afirmação da identidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 391-397, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 18 jun. 18.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. **Currículo, Conhecimento e Cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 92/ago. 93.

NASCIMENTO, E. L. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Summus, 2003.

NICODEMOS, Alessandra. Regulação e autonomia no trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos nos dias atuais: como professores de História selecionam os seus conteúdos? In: MOURA, Ana Paula Abreu; SERRA, Enio (orgs.) **Educação de Jovens e Adultos em Debate**, Jundiaí (SP): Paco Editora, 2017.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: _____. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Maria Eveuma. As competências socioemocionais, formação cidadã e projeto de vida: um diálogo possível no “chão da escola”. V Congresso Nacional de Educação. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_M D1_SA18_ID3860_17092018223053.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

OLIVEIRA, Wellington Amarante. No ar o Telecurso 2º grau: ensino pela TV e legitimação política da rede globo durante a ditadura militar (1978-1981). **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 10, n. 1, jan./jul. 2017.

PARECER CEB 11/2000. In: SOARES, Leôncio. **Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PEREIRA, Edmilson Antonio Junior; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica. **Caderno de Pesquisa**, v. 46, n. 160, p. 312-332, abr./jun. 2016.

PERRENOUD, P. Paquay L, Altet M, Charlier E. **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PESAVENTO, Sandra. Sensibilidades: escrita e leitura da alma. In: LANGUE, Frédérique (org.). **Sensibilidades na história: memórias singulares e identidades sociais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

PIO, Paulo M.; CARVALHO, Sandra M. G.; MENDES, José E. Práxis e prática educativa em Paulo Freire: reflexões para a formação e a docência. Anais do XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Fortaleza: EdUECE, 2014.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. Tradução Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

_____. O que faz a história oral diferente. **Revista Projeto História**, n. 14, p. 25-39, 1997.

RIBEIRO, Iolanda S.; ALMEIDA, Leandro S.; GOMES, Carlos. Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajetórias de aprendizagem: do 1º para o 2º ciclo do ensino básico. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 127-133, dez. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712006000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 dez. 2019.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 36. ed. São Paulo: Vozes, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora UNB, 2010.

_____. Jörn Rüsen e o Ensino de História. In: BARCA, I.; SCHMIDT, M. A.; MARTINS, E. de R. (org.). **Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área de educação histórica**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 13-21.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18. ed. São Paulo (SP): Cortez/Autores Associados, 2007.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SCHMIDT, M. A.; BARCA Isabel. **Aprender História: perspectivas da Educação Histórica**. Ijuí: Unijuí, 2009.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, Isabel; GARCIA, Tânia Maria F. B. Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica. In: MARTINS, E. (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, Tânia Maria F. B.. **Consciência histórica e crítica em aulas de história**. Fortaleza, Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/ Museu do Ceará, 2006.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, Tânia Maria F. B.. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. **Educar**, Curitiba, n. esp., p. 11-31, 2006.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **As histórias das ideias de Paulo Freire e atual crise de paradigmas**. 7. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.

SILVA, Elton Negreiro da. **Memória de uma territorialização na construção do lugar e da paisagem: cultura e modos de viver dos narradores da Ribeira**. 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura e Território) – Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura e Território, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína (TO), 2017.

SILVA, Indaiara Célia da. Currículo e diversidade cultural na escola Grapiúna. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (orgs.). **Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.229-240.

SILVA, João Luiz Maximo da. **Ensino de história em EJA: identidade e imagens**. São Paulo: Moderna, 2012.

SILVA, Marco; PORTO, Amélia. **Nas trilhas do ensino de História: teoria e prática**. Belo Horizonte: Rona, 2012.

SÉRGIO, Maria Cândido. Formação de professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA): possibilidades para uma prática pedagógica emancipatória. **Revista Interacções**, n. 35, p. 116-128, 2015.

SERRA, Enio. Currículo e docência na Educação de Adultos. In: MOURA, Ana Paula Abreu; SERRA, Enio (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos em Debate**. São Paulo: Paco Editora, 2017.

SOARES, Leôncio. **O educador de jovens e adultos e sua formação**. EDUC. rev. [online], 2008, p.83-100. ISSN 0102-4698.

SOUZA. José Carlos Lima de. Jovens na Educação de Jovens e Adultos: da presença incômoda ao protagonismo discente. In: MOURA, Ana Paula Abreu;

SERRA, Enio (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos em Debate**. Jundiaí (SP): Paco Editora, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. Coleção temas básicos de pesquisa-ação. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TOCANTINS, Governo do Estado. Secretaria de Educação e Cultura. **Proposta Curricular: Educação de Jovens e Adultos - EJA**, 2008, 238 p.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.

UNESCO. Educação de Adultos. Declaração de Hamburgo. Agenda para o Futuro: V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA). Hamburgo, Alemanha, 14 a 18 de julho de 1997.

_____. Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI): Marco de Ação de Belém, Brasília, 2010.

VASCONCELOS, M. L. M. C.; BRITO, R. H. P. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. 6. ed. São Paulo: Vozes, 2014.

VENTURA, Jaqueline. As relações entre os sentidos do trabalho e a educação de jovens e adultos. In: MOURA, Ana Paula Abreu; SERRA, Enio (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos em Debate**. Jundiaí (SP): Paco Editora, 2017.

ZITKOSKI, J.J. **Paulo Freire e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO SEMED

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA- PPGEHIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA-PROFHISTÓRIA**

Informações para o(a) participante voluntário(a):

Você está convidado(a) a responder este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados do Projeto de Pesquisa intitulado “Memória e Identidade: As narrativas autobiográficas de Estudantes da Educação de Jovens e Adultos como possibilidades educacionais para o ensino de história”, sob responsabilidade da pesquisadora Laila Cristine Ribeiro da Silva, aluna do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História- Profhistória, pela Universidade Federal do Tocantins - UFT.

Os dados dessa pesquisa subsidiarão a proposição de encaminhamentos que busquem orientar e melhorar a prática docente do ensino de história e constituirão parte do corpus da dissertação de mestrado da referida aluna.

QUESTIONÁRIO REFERENTE A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- EJA NO MUNICÍPIO DE ARAGUAÍNA-TO

1º Quantas escolas trabalham com a Educação de Jovens e Adultos em Araguaína?

2º Quantos alunos estão matriculados na EJA no ano de 2018?

3º Qual a quantidade de professores atuantes nessa modalidade de ensino?

4º Quantas escolas possuem o 2º segmento?

5º Quantos professores atuam no 2º segmento?

6º Quantos professores que possuem Licenciatura ou Bacharelado em História estão atuando no 2º Segmento?

7º A Secretaria Municipal de Araguaína, possui o número de alunos evadidos e que abandonaram as turmas da EJA durante o ano letivo de 2017?

APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO PROFESSORES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA- PPGEHIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA-PROFHISTÓRIA**

Informações para o(a) participante voluntário(a):

Você está convidado(a) a responder este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados do Projeto de Pesquisa intitulado “Memória e Identidade: As narrativas autobiográficas de Estudantes da Educação de Jovens e Adultos como possibilidades educacionais para o ensino de história”, sob responsabilidade da pesquisadora Laila Cristine Ribeiro da Silva, aluna do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História- Profhistória, pela Universidade Federal do Tocantins - UFT.

Os dados dessa pesquisa subsidiarão a proposição de encaminhamentos que busquem orientar e melhorar a prática docente do ensino de história e constituirão parte do corpus da dissertação de mestrado da referida aluna.

**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA O LEVANTAMENTO DO PERFIL
PROFISSIONAL DOS DOCENTES DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA**

1. SEXO:

(A) masculino. (B) feminino. (C) Outro

2. IDADE:

(A) Até 24 anos. (D) De 40 a 49 anos.

(B) De 25 a 29 anos. (E) De 50 a 54 anos.

(C) De 30 a 39 anos. (F) 55 anos ou mais.

3. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?

(A) Branco(a). (D) Amarelo(a).

(B) Pardo(a). (E) Indígena.

(C) Preto(a).

4. QUAL O SEU NÍVEL DE ESCOLARIDADE (ATÉ A GRADUAÇÃO)?

(A) Ensino Médio – Magistério (antigo 2.º grau).

(B) Ensino Médio – Outros (antigo 2.º grau).

- (C) Ensino Superior – Pedagogia
- (D) Ensino Superior – Licenciatura em História
- (E) Ensino Superior – Outros: Qual: _____

5. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTVEU O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO ANTERIORMENTE?

- (A) Há 2 anos ou menos. (D) De 15 a 20 anos.
- (B) De 3 a 7 anos. (E) Há mais de 20 anos.
- (C) De 8 a 14 anos.

6. EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ FEZ O CURSO SUPERIOR? SE VOCÊ ESTUDOU EM MAIS DE UMA INSTITUIÇÃO, ASSINALE AQUELA EM QUE OBTVEU O SEU TÍTULO PROFISSIONAL.

- (A) Pública federal. (D) Privada.
- (B) Pública estadual. (E) Não se aplica
- (C) Pública municipal.

7. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO SUPERIOR?

- (A) Presencial. (C) À distância.
- (B) Semi-presencial. (D) Não se aplica.

8. INDIQUE A MODALIDADE DE CURSOS DE PÓSGRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI:

- (A) Especialização (mínimo de 360 horas).
- (B) Mestrado.
- (C) Doutorado.
- (D) Não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação.

9. VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC) NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?

- (A) Sim. (B) Não.

10. VOCÊ POSSUI ALGUM CURSO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?

- (A) Sim. (B) Não.

11. ALÉM DA ATIVIDADE COMO DOCENTE NA ESCOLA DO MUNICÍPIO, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE QUE CONTRIBUI PARA SUA RENDA PESSOAL?

- (A) Sim, na área de Educação.

(B) Sim, fora da área de Educação.

(C) Não.

12. EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?

(A) Apenas em 1 escola.

(B) Em 2 escolas.

(C) Em 3 escolas.

(D) Em 4 ou mais escolas.

13. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ ESTÁ LECIONANDO?

(A) Há menos de 1 ano. (E) De 10 a 15 anos

(B) De 1 a 2 anos. (F) De 15 a 20 anos.

(C) De 3 a 5 anos. (G) Há mais de 20 anos.

(D) De 6 a 9 anos.

14. CONSIDERANDO TODA A SUA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL, HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ MINISTRA AULAS PARA ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA?

(A) Até 2 anos. (D) De 7 a 8 anos.

(B) De 3 a 4 anos. (E) Mais de 8 anos.

(C) De 5 a 6 anos.

15. QUAIS AS RAZÕES TE LEVARAM A ATUAR NESSA MODALIDADE DE ENSINO?

(A) Formação específica para atuar na EJA;

(B) Completar carga horária na rede municipal;

(C) Considero essa modalidade mais fácil para trabalhar;

(D) Fui lotado nessa modalidade, não tive escolha.

(E) Outros motivos. Mencione: _____

16. NA ESCOLA MUNICIPAL QUE TRABALHA, QUAL A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL NA ATUAÇÃO DO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS - EJA?

(A) Menos de 20 horas-aula.

(B) 20 horas-aula.

(C) 30 horas-aula.

(D) 40 horas-aula.

17. INDIQUE A FREQUÊNCIA COM A QUAL VOCÊ DESENVOLVE AS SEGUINTE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM OS ESTUDANTES DA EJA.

	Semanalmente	Algumas vezes por mês	Uma vez por mês	Uma vez por bimestre	Nunca realizei trabalhos nessa perspectiva
Abrir espaços nas aulas para que os estudantes compartilhem suas histórias de vida.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Utilizar os relatos de vida como fonte para o planejamento das aulas.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Trabalhar temas relacionados a Memória e Identidade nas aulas de história.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Proporcionar espaços de divulgação de Identidades estudantis dentro da escola e com a comunidade local.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

18. VOCÊ UTILIZA OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA?

- (A) Quase sempre.
- (B) Eventualmente.
- (C) Quase nunca.

19. QUAL A RELAÇÃO DOS ESTUDANTES COM O ENSINO DE HISTÓRIA?

- (A) A maioria demonstra bastante interesse pela disciplina e conseguem relacionar os estudos com suas vivências diárias;
- (B) A maioria demonstra bastante interesse pela disciplina, porém não conseguem relacionar os estudos com suas vivências diárias.
- (C) Poucos demonstram interesse pela disciplina e conseguem perceber aplicabilidade com suas vidas.
- (D) Poucos demonstram interesse pela disciplina e não conseguem perceber aplicabilidade com suas vidas.

20. VOCÊ ACREDITA SER NECESSÁRIO:

1- Pensar em práticas que incentivem a melhora do interesse dos estudantes da educação de jovens e adultos para os assuntos relacionados ao ensino de história?

- (A) Sim.
- (B) Não.

2- Conhecer melhor as histórias de vida dos estudantes e utiliza-las como possibilidades educacionais para o ensino?

(A) Sim. (B) Não.

3- Proporcionar espaços escolares para o compartilhamento das identidades estudantis?

(A) Sim. (B) Não.

21. RELATE:

1- Os principais benefícios e alegrias de atuar na Educação de Jovens e Adultos.

2- As principais dificuldades e tristezas da prática docente nessa modalidade de ensino.

APÊNDICE 3: OFICINA 1

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA- PPGEHIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA-PROFHISTÓRIA**

Escola Municipal: _____

Professor (a): _____

Ano: _____

Data: _____

Professora Pesquisadora: Laila Cristine Ribeiro da Silva

Professora Orientadora: Prof^a Dr^a Vera Caixeta

AULA-OFICINA 1

TEMA: Memória e Identidade: Os relatos autobiográficos de Estudantes da Educação de Jovens e Adultos como possibilidades educacionais para o ensino de história.

CONTEÚDOS: Memória, Identidade e História

DURAÇÃO: 01 Aula

OBJETIVO GERAL: Trabalhar os conceitos de Memória, Identidade e sua relação com a História.

Objetivos Específicos:

- ✓ Demonstrar a influência da memória na construção dos relatos autobiográficos e como esse processo influencia na formação identitária;
- ✓ Refletir conjuntamente com os estudantes da EJA sobre a importância da história e que a própria história de vida leva a percepção de seu lugar social identitário.

METODOLOGIA

Etapa 1: Após a apresentação do tema da aula, organizar uma roda de conversa e pedir para os estudantes registrarem em uma folha o conceito de Memória e Identidade. Posteriormente solicitar a leitura dos escritos na intenção de averiguar os conhecimentos prévios dos alunos.

Etapa 2: Em seguida apresentar os slides preparados para a aula com as definições conceituais do que vem a ser a Memória e sua manifestação **como fonte para a história**. Na sequência trabalhar ainda com o material, apresentando o conceito de Identidade e sua relação com a Memória, abrindo espaços para que os estudantes manifestem alguns exemplos percebidos na sociedade.

Logo depois, orientar os estudantes para que voltem a folha inicial de registro e expressem como a Memória e a Identidade pode ter relação com a história e socializem novamente com a turma.

Etapas 3: Na sequência exemplificar que todas as pessoas são sujeitos históricos e que suas narrativas de vida podem levar ao conhecimento de suas memórias e também das identidades sociais. Exemplificar com a leitura de uma narrativa autobiográfica de um estudante da EJA e pedir para que a turma destaque suas impressões sobre a leitura e tente identificar as características marcantes do relato.

Atividade

Solicitar que os estudantes produzam textualmente um relato autobiográfica com ênfase em cinco categorias:

- 1 Lugar de origem;
- 2 Lembranças da infância e início da vida estudantil;
- 3 O distanciamento da escola;
- 4 A vida como lugar de aprender;
- 5 Reencontro com a escola.

Será reservado o direito de uso do anonimato ou pseudônimo para composição dos relatos, como também reservado o direito daqueles que não se sentirem a vontade para compartilhar as leituras durante os trabalhos posteriores.

AValiação: A avaliação será feita de forma processual considerando a participação e envolvimento de cada aluno nas etapas da oficina, verificando as assimilações dos conteúdos propostos.

RECURSOS:

- ✓ Folha A4;
- ✓ Data-show;
- ✓ Computador;

APÊNDICE 4: OFICINA 2

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA- PPGEHIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA-PROFHISTÓRIA**

Escola Municipal: _____

Professor (a): _____

Ano: _____

Data: _____

Professora Pesquisadora: Laila Cristine Ribeiro da Silva

Professora Orientadora: Profª Drª Vera Caixeta

AULA-OFICINA 2

TEMA: Memória e Identidade: Os relatos autobiográficos de Estudantes da Educação de Jovens e Adultos como possibilidades educacionais para o ensino de história

CONTEÚDO: As narrativas autobiográficas como fontes de percepções de identidades.

DURAÇÃO: 01 Aula

OBJETIVO GERAL: Analisar conjuntamente as narrativas autobiográficas dos estudantes e como essas podem contribuir para o conhecimento identitário.

Objetivos Específicos:

- ✓ Investigar a influência da memória na construção das narrativas autobiográficas e como esse processo influencia na formação identitária
- ✓ Organizar com o auxílio dos estudantes da EJA uma Feira Cultural que vise legitimar um espaço dentro do universo escolar para a socialização das identidades;

METODOLOGIA

Passo 4: Proporcionar a socialização das leituras dos relatos autobiográficos e solicitar que toda a turma faça anotações de pontos comuns e divergentes entre os relatos. Será reservado o direito daqueles que não se sentirem a vontade para compartilhar as leituras, podendo apenas entregar seus trabalhos.

Passo 5: Em roda de conversa promover as impressões dos relatos e estimular a turma para o compartilhar das percepções acerca do passado, presente e futuro anotadas. O professor (a) registrará na lousa os pontos centrais destacados pelos estudantes.

Passo 6: Estimular que os estudantes compartilhem de que forma os relatos autobiográficos estão associados com as formações de identidade e como isso se relaciona com a História.

AVALIAÇÃO: A avaliação será feita de forma processual considerando a participação e envolvimento de cada aluno nas etapas da oficina, verificando o envolvimento nas atividades propostas.

RECURSOS:

- ✓ Lousa;
- ✓ Pinceis e caderno.

APÊNDICE 5: TEXTO PRODUZIDO PELA PESQUISADORA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA- PPGEHIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA-PROFHISTÓRIA**

Escola Municipal: _____

Professor (a): _____

Ano: _____

Data: _____

Professora Pesquisadora: Laila Cristine Ribeiro da Silva

Professora Orientadora: Prof^a Dr^a Vera Caixeta



MEMÓRIA, IDENTIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA

1. O que é Memória?



Várias são as relações estabelecidas entre a memória e a história no trabalho de representação do passado, que muitas vezes seus significados costumam ser confundidos como sinônimos, contudo a memória guarda conceitos próprios necessários de serem esclarecidos dentro da sua relação com a construção histórica. (NORA,1993)

A memória existe dentro de sua individualidade muito além do ato de recordar, revelando os fundamentos da existência humana em um processo de junção entre as experiências existenciais e narrativas. O estímulo atribuído a esse fenômeno parte sempre da ressignificação atribuída pelo próprio presente.

Para Marieta de Mores Ferreira, a memória “é construção do passado pautado por emoções e vivências. É flexível e os eventos são lembrados à luz da experiência subsequente e das necessidades do presente” (200, p. 111).

Para falar das diferenças existentes nesse universo, considera-se como principais as ideias de Michael Pollak e seu relevante questionamento:

“Quais são, portanto, os elementos constitutivos de memória, **individual e coletiva**? Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar são os acontecimentos que eu chamaria de “vividos por tabelas”, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer.” (POLLAK, 1992, p. 02)

Esse fenômeno se torna, portanto, tão importante por propiciar um caminho possível para que sujeitos percorram a temporalidade de suas vidas, reflita sobre seus significados e perceba suas raízes, lastros e, sobretudo sua identidade.

2. O que é Identidade?



É possível refletir acerca da relação que a memória guarda com o sentimento de identidade.

“Podemos, portanto, dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si” (POLLAK, 1992, p. 5)

Para conhecer a identidade de um grupo social precisam-se buscar rastros e memórias que ajudem a narrar os fatos que envolvia aquele grupo, nunca saberemos a verdade realmente de como aconteceu, pois, o que ocorre é uma reconstrução do passado, mas teremos um conhecimento com relação ao grupo que nos debruçamos a pesquisar.



A construção da identidade é algo que se produz em referência da construção de si e suas interações com o outro. É um movimento de auto reconhecimento, que “eu sou” no meio social e quem o outro é, em um movimento completo e único.

3. Qual é a relação da Memória e Identidade com a História?



A identidade pode ser observada por meio da compreensão da história dos sujeitos, para isso o pesquisador precisa se deter nos rastros que foram deixados no passado. A memória dos indivíduos faz parte desses rastros, o que nos auxiliam, a saber, quem nós somos.



Afirma Michael Pollak que, “[as histórias de vida] devem ser consideradas como instrumentos de reconstrução da identidade, e não apenas como relatos factuais.” (1989, p. 13) Sendo assim, rememorar a própria história de vida é um trabalho de revisitar o passado, mas que se encontra ancorado no presente, o que é também uma forma de revisar o agora e sua ocupação social.



Existe interação entre memória e identidade e essa se exterioriza mediante a narrativa que os sujeitos articulam em torno de si. As narrativas de vida refazem discursivamente toda a trajetória percorrida guiada por interesses nitidamente identitários, não sendo meramente rememoração despretensiosa.

Referências

FERREIRA, Marieta Moraes. **História do tempo presente: desafios**. Cultura Vozes, v. 94, n. 03. Petrópolis: Vozes, 2000.

NORA, Pierre. Entre memória e história – a problemática dos lugares. Trad. Yara Aun Khoury. **Revista Projeto História**. São Paulo: PUC-SP, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: Ed UFRJ, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

_____. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, nº 3, 1989, p. 3-15.

APÊNDICE 6: TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE ARAGUAÍNA
HOSPITAL DE DOENÇAS TROPICAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Rua José de Brito Soares, nº 1015 | Setor Anhanguera
CEP 77.818-530 | Araguaína/TO
(63) 3413-8642 | cep.hdt@ebserh.gov.br



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa: “Memória e Identidade: As narrativas autobiográficas de Estudantes da Educação de Jovens e Adultos como possibilidades educacionais para o ensino de história”. Esta pesquisa será realizada pela pesquisadora **Laila Cristine Ribeiro da Silva**, do Curso do Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, da Universidade Federal do Tocantins do Campus de Araguaína, sob orientação da Prof.(a) Vera Lúcia Caixeta. Nesta pesquisa, pretendemos desenvolver com os docentes do ensino de História, atuantes na Educação de Jovens e Adultos, metodologias que visem valorizar as identidades dos estudantes da EJA e utilizar essas informações no aprimoramento do trabalho com o currículo escolar. O motivo que nos leva a estudar, se justifica pelo fato de que o ensino realizado na Educação de Jovens e Adultos é, sobretudo, diferenciado porque é um espaço não somente social, mais que exige refletir sobre um modelo de ensino próprio, que considerem as diferentes realidades a fim de que os professores possam criar situações de aprendizagens que venham ao encontro das necessidades dos estudantes na sua diversidade e a partir do seu lugar e não no mesmo viés das propostas previstas para crianças e adolescentes frequentadores das escolas regulares.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: Realização de Encontros de Formação Continuada para o desenvolvimento de metodologias de ensino. A **sua participação professor (a)** consistirá em colaborar respondendo um questionário de 20 perguntas de múltipla escolha e 01 pergunta aberta de cunho subjetivo, esse questionário visa levantar o perfil profissional dos docentes da disciplina de história da EJA do município de Araguaína-TO. Também está sendo convidado a participar de dois encontros de formação continuada ministrados pela pesquisadora, que serão desenvolvidos com a autorização da Secretaria Municipal de Educação e aplicar com uma turma sobre sua regência atividades de ensino, compostas por duas oficinas pedagógicas, que pretendem trabalhar os temas: Memória, Identidade e História. Por fim, organizar em parceria com os estudantes, uma Exposição Cultural que tem por título: Marcas Históricas que identificam.

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em um risco mínimo, podendo existir possibilidade de danos a dimensão psíquica dos participantes, por envolver questões subjetivas que dizem respeito a escolha de metodologias para o trabalho docente em sala de aula. Caso não se sinta em condições emocionais, você não deve participar deste estudo. As medidas de acompanhamento e assistência serão realizadas no sentido de fornecer esclarecimentos prévios e claros sobre a pesquisa, enfatizando seus riscos e benefícios, garantindo o direito a participação voluntária em todas as etapas, como também, a desistência e interrupção a qualquer momento e fase, sem nenhum prejuízo.

A pesquisa contribuirá para a construção coletiva e participativa de uma ação educacional reflexiva voltada para a melhoria do Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos no município de Araguaína-TO. Acredita-se que as mudanças da educação é um

processo que se faz com a participação dos diversos sujeitos que compõe o universo escolar, por isso a colaboração de professores e estudantes é de fundamental importância.

Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pela pesquisadora. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou qualquer dado, material ou registro que indique sua participação no estudo não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, na Secretaria Municipal de Educação de Araguaína, e a outra será fornecida ao Sr.(a). Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos na sala da Coordenação do Curso do Mestrado Profissional em Ensino de História- Profhistória- da UFT, Campus de Araguaína e, após esse tempo, serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa **“Memória e Identidade: As narrativas autobiográficas de Estudantes da Educação de Jovens e Adultos como possibilidades educacionais para o ensino de história”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

- () **Concordo que o meu registro textual, fotográfico e sonoro seja utilizado somente para esta pesquisa.**
- () **Concordo que o meu registro textual, fotográfico e sonoro possa ser utilizado em outras pesquisas, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.**

Rubrica da pesquisadora: _____

Rubrica do participante: _____

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pela pesquisadora, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome do Participante: _____

Data: ____/____/____

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

Nome da Pesquisadora Responsável: Laila Cristine Ribeiro da Silva

Endereço: Rua 13 de Abril, nº 174.

CEP: 77823150

Telefone Fixo: (63) 3411-5506

E-mail: lailacristine300@hotmail.com

Bairro: Neblina

Cidade: Araguaína-TO

Telefone Celular: (63) 992444859

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

DATA

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Hospital de Doenças Tropicais - UFT
Rua José de Brito, nº 1015 - Setor Anhanguera
CEP 77.818-530
Araguaína-TO

Tel.: (63) 3411-6001
E-mail: cep.hdt@ebserh.gov.br

Nota de Esclarecimento: O título da pesquisa foi modificado ao longo do processo, passando a ser: "A Formação Continuada na Educação de Jovens e Adultos – Araguaína-TO: Espaço Reflexivo e Vivências Históricas".

ANEXOS

ANEXO 1 – RELATO AUTOBIOGRÁFICO PARA A LEITURA EM AULA

Nasci no dia 03 de outubro de 1958, em uma sexta-feira, às nove horas da manhã, na cidade de Santo Estevão no Estado da Bahia, sou filho de Armando da Conceição Machado e de Dona Isidora Maria dos Santos, ambos lavradores.

Meus pais trabalhavam na roça, na plantação de feijão, milho, macaxeira, mandioca e também na plantação de fumo, batata e cebola, etc.

Desde os meus oito meses de vida, me levavam para à roça, em um balaio. Me colocaram embaixo de uma bananeira ou de uma mangueira, quando eu não ia para à roça, ficava com meus avós. Passei então a morar com meus avós, pois na roça, às dez da manhã a temperatura já era de quarenta graus.

Comecei a trabalhar com seis anos de idade, pois sempre que eu pedia algum dinheiro aos meus avós ou aos meus pais, eles sempre me davam alguma coisa para fazer, como capinar na roça, catar fumo ou buscar o gado no pasto.

Estudar que era bom, estudei muito pouco, pois o interesse dos pais era que os filhos trabalhassem na roça e quando comecei a estudar era em uma escola distante de vinte quilômetros de minha residência, eu apanhava mais do que estudava, pois a professora mandava fazer a lição, se errasse era um “bolo” que a professora dava com a palmatória. Outro castigo era ajoelhar atrás da porta, em cima de carcos de milhos.

Eu ficava com medo de ir à escola, pois se eu errasse, com certeza apanharia. Nós andávamos vinte quilômetros a pé e a professora pedia ainda que os meninos levassem lenhas para cozinhar a merenda e as meninas buscavam água na fonte. Na escola não aprendi nada, porque fiquei em depressão, só pensava em apanhar da professora, morria de medo dela. Ao completar quinze anos, vim para São Paulo morar com meu tio, pois este mandou me buscar lá na Bahia. Comecei então a trabalhar em um supermercado e só ganhava gorjetas dos clientes, mesmo assim sobrava dinheiro para as despesas de casa.

Hoje estou estudando na Escola Municipal Professor Jorge Americano na EJA, admiro meus professores e todo aquele trauma de escola que tive quando criança não tenho mais.

XXXXXXXXXXXXXXXXXX- Aluno da EJA da E.M.E.F. Prof. Jorge Americano-2006

Fonte: CARVALHO, Adenivan Mendes. Memória e identidade do aluno da EJA em relatos autobiográficos. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

ANEXO 3 – ATIVIDADE

Escola Municipal: _____

Disciplina: História

Professor (a): _____

Ano/Série: _____

Data: _____

Com base na aula que tivemos sobre Memória, Identidade e a relação com a História, produzam textualmente seu relato autobiográfico com ênfase nas seguintes categorias:

- 1 Lugar de origem;
- 2 Lembranças da infância e início da vida estudantil;
- 3 O distanciamento da escola;
- 4 A vida como lugar de aprender;
- 5 Reencontro com a escola.

Será reservado o direito de uso do anonimato ou pseudônimo para composição do relato. A entrega deverá ser feita no dia_____.

ANEXO 4: AVALIAÇÕES DA PESQUISA

Avaliação 1



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA- PPGEHIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA-PROFHISTÓRIA**

AVALIAÇÃO DA PESQUISA

Você professor (a) participante está convidado a responder esse questionário anônimo que visa avaliar o processo de realização da pesquisa: **Memória e Identidade: As narrativas autobiográficas de Estudantes da Educação de Jovens e Adultos como possibilidades educacionais para o ensino de história**, suas contribuições são de imensa importância para verificação dos objetivos desse trabalho e constituirão o corpus da dissertação de mestrado da pesquisadora Laila Cristine Ribeiro da Silva.

1º Os encontros de formação continuada desenvolvidos no âmbito desse trabalho, contribuíram para o aprimoramento dos seus conhecimentos profissionais enquanto docente da disciplina de História na EJA?

R: Sim, as formações continuadas ajudaram muito com a disciplina de História, pois minha formação é em outra área.

2º Destaque os pontos positivos e negativos no desenvolvimento das metodologias proposta em sala de aula.

R: Positivo: todos os alunos participaram, fizeram seus relatos e ouviram com atenção os que leram.

3º Como você avalia o trabalho de reconhecimento das identidades estudantis presentes no contexto escolar da Educação de Jovens e Adultos?

R: A minha avaliação é que há reconhecimento, mas ainda há muito o que fazer no contexto.

4º Você notou alguma melhora na percepção dos estudantes acerca do reconhecimento do significado da história para a vida em sociedade a partir das percepções das próprias histórias de vida.

R: Notei que os alunos ficaram mais unidos depois das conversas e relatos dos colegas, assim creio que tive melhora em reconhecer o significado da história para vida em sociedade.

5º Você acredita que a organização dos eixos temáticos a partir das identidades estudantis podem aprimorar o trabalho com o currículo escolar proposto para o Ensino de História no contexto da EJA em Araguaína-TO?

R: Sim, acredito que organizando os eixos temáticos e mais formações continuadas podem aprimorar o currículo de História no EJA.

Avaliação 2



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA- PPGEHIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA-PROFHISTÓRIA**

AVALIAÇÃO DA PESQUISA

Você professor (a) participante está convidado a responder esse questionário anônimo que visa avaliar o processo de realização da pesquisa: **Memória e Identidade: As narrativas autobiográficas de Estudantes da Educação de Jovens e Adultos como possibilidades educacionais para o ensino de história**, suas contribuições são de imensa importância para verificação dos objetivos desse trabalho e constituirão o corpus da dissertação de mestrado da pesquisadora Laila Cristine Ribeiro da Silva.

1º Os encontros de formação continuada desenvolvidos no âmbito desse trabalho, contribuíram para o aprimoramento dos seus conhecimentos profissionais enquanto docente da disciplina de História na EJA?

Sim, contribuíram de forma significativa. Os conteúdos foram de grande valor para a formação do conhecimento histórico e contribuindo para a organização das aulas e o processo de conhecimento.

2º Destaque os pontos positivos e negativos no desenvolvimento das metodologias proposta em sala de aula.

Positivos: 1 – Participação efetiva e aceitação dos alunos; 2 – A liberdade de falar de suas origens e socialização das histórias de vida;

Negativos: Dificuldade de alguns alunos de expressão e comunicação.

3º Como você avalia o trabalho de reconhecimento das identidades estudantis presentes no contexto escolar da Educação de Jovens e Adultos?

Avaliação positiva, e de forte influencia na construção do conhecimento no presente. A identidade e a sua construção histórica, sendo importantes na processo de aprendizagem.

4º Você notou alguma melhora na percepção dos estudantes acerca do reconhecimento do significado da história para a vida em sociedade a partir das percepções das próprias histórias de vida.

Sim. Nesta busca no passado houve um resgate das relações de família e com a comunidade em que viveram, e as diferentes interferências destas construções sociais no presente e na volta da busca de conhecimento escolar.

5º Você acredita que a organização dos eixos temáticos a partir das identidades estudantis podem aprimorar o trabalho com o currículo escolar proposto para o Ensino de História no contexto da EJA em Araguaína-TO?

O Currículo da EJA na Rede Municipal de Ensino precisa ser atualizado, trazer para seu contexto a realidade social e política dos alunos. Não é possível trazer uma teoria tão distante da realidade e buscar o aprimoramento de conhecimentos. A organização do conteúdo a partir do conhecimento adquirido e construído socialmente trará uma melhor adaptação do aluno a esta nova realidade escolar. Considerando ser a EJA uma modalidade de ensino diversa do ensino regular.

Avaliação 3



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA- PPGEHIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA-PROFHISTÓRIA**

AValiação DA PESQUISA

Você professor (a) participante está convidado a responder esse questionário anônimo que visa avaliar o processo de realização da pesquisa: **Memória e Identidade: As narrativas autobiográficas de Estudantes da Educação de Jovens e Adultos como possibilidades educacionais para o ensino de história**, suas contribuições são de imensa importância para verificação dos objetivos desse trabalho e constituirão o corpus da dissertação de mestrado da pesquisadora Laila Cristine Ribeiro da Silva.

1º Os encontros de formação continuada desenvolvidos no âmbito desse trabalho, contribuíram para o aprimoramento dos seus conhecimentos profissionais enquanto docente da disciplina de História na EJA?

R. Sim. Foram bem relevantes, visto que é primeira vez que ministrou essa disciplina e minha formação é pedagogia.

2º Destaque os pontos positivos e negativos no desenvolvimento das metodologias proposta em sala de aula.

R. A produção das narrativas autobiográficas foi um ponto positivo, pois permitiu conhecer um pouco a história de vida e as expectativas dos alunos. O ponto negativo é a resistência de alguns alunos em produzirem e/ou lerem suas narrativas.

3º Como você avalia o trabalho de reconhecimento das identidades estudantis presentes no contexto escolar da Educação de Jovens e Adultos?

R. É muito importante, pois o trabalho permite aos alunos perceberem a importância da sua história de vida para a sua identidade, refletindo assim sobre o que eles desejam para o futuro.

4º Você notou alguma melhora na percepção dos estudantes acerca do reconhecimento do significado da história para a vida em sociedade a partir das percepções das próprias histórias de vida.

R. Sim. Alguns alunos mencionaram que não gostavam da sua história que era triste, que não foi boa, e por meio das discussões a cerca dessa temática, eles foram percebendo a importância do que viveram para a pessoa que se tornaram e principalmente que suas atitudes de hoje alicerçarão o seu futuro.

5º Você acredita que a organização dos eixos temáticos a partir das identidades estudantis podem aprimorar o trabalho com o currículo escolar proposto para o Ensino de História no contexto da EJA em Araguaína-TO?

R. Sim. O público jovem e adulto necessita de um currículo escolar mais elaborado e coerente com a realidade. E a proposta de um currículo para o ensino de História onde a organização dos eixos temáticos perpassam a partir das identidades estudantis, tornaria o ensino de história mais atrativo para o aluno e o trabalho do professor mais direcionada, pois o currículo adequado facilita o trabalho docente.

Avaliação 4



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA- PPGEHIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA-PROFHISTÓRIA**

AVALIAÇÃO DA PESQUISA

Você professor (a) participante está convidado a responder esse questionário anônimo que visa avaliar o processo de realização da pesquisa: **Memória e Identidade: As narrativas autobiográficas de Estudantes da Educação de Jovens e Adultos como possibilidades educacionais para o ensino de história**, suas contribuições são de imensa importância para verificação dos objetivos desse trabalho e constituirão o corpus da dissertação de mestrado da pesquisadora Laila Cristine Ribeiro da Silva.

1º Os encontros de formação continuada desenvolvidos no âmbito desse trabalho, contribuíram para o aprimoramento dos seus conhecimentos profissionais enquanto docente da disciplina de História na EJA?

Sim. Contribuíram de uma maneira bastante positiva, pois me sinto ainda mais preparada para ministrar as aulas de história na escola. E sabemos que nós enquanto professores da disciplina de história é muito importante sempre estarmos nos aprimorando, nos dedicando para que nossas aulas sejam cada vez mais interessantes, menos cansativa, e tenha maior êxito no aprendizado. Então sim, foi de extrema importância os encontros e o projeto desta formação continuada.

2º Destaque os pontos positivos e negativos no desenvolvimento das metodologias proposta em sala de aula.

Pontos positivo: - Maior participação dos alunos nas aulas

- O conteúdo sugerido foi possível ter uma discussão muito produtiva e teve uma maior interação dos alunos entre si.

- O resgate da memória foi de suma importância para a construção da identidade de cada aluno, e eles passaram a gostar ainda mais da disciplina de história.

Pontos negativos: - No início alguns alunos ficaram tímidos em interagir com os demais alunos, pois considerava que sua história de vida “era feia”.

- O tempo acabou sendo curto para finalizar toda a discussão sobre o assunto

3º Como você avalia o trabalho de reconhecimento das identidades estudantis presentes no contexto escolar da Educação de Jovens e Adultos?

Eu avalio como algo bastante positivo e que deveria estar mais presente nas aulas de educação de jovens e adultos, na disciplina de história principalmente. Deveria estar mais presente no que se refere ao referencial pedagógico, algo mais específico para o professor ter um direcionamento melhor.

Este trabalho de reconhecimento de identidades no ensino de história é capaz de possibilitar ao aluno refletir sobre seus valores, suas práticas cotidianas, seu grupo de convívio, sua cultura à sua localidade, à sua região etc. E muito interessante pois possibilita que os alunos tenham um pensamento crítico, capaz de favorecer a compreensão em relação ao estudo da memória e ter um melhor discernimento para a construção do conhecimento histórico, e que cada pessoa faz parte deste processo histórico através da vivência de cada um.





4º você notou alguma melhora na percepção dos estudantes acerca do reconhecimento do significado da história para a vida em sociedade a partir das percepções das próprias histórias de vida.

Sim. Através das percepções de suas próprias histórias de vida, os alunos foram capazes de entender que cada pessoa traz consigo sentimento, afetividade, emoção, memória, cultura do seu lugar de origem e isso contribui para se tornar o que a pessoa é hoje. Ser capaz de ter essa percepção é muito importante para o convívio em sociedade, uma vez que possibilita compreender que cada pessoa tem uma história de vida diferenciada e seu valor na sociedade.

5º você acredita que a organização dos eixos temáticos a partir das identidades estudantis podem aprimorar o trabalho com o currículo escolar proposto para o Ensino de História no contexto da EJA em Araguaína-TO?

Sim. Este conteúdo deveria estar mais presente no ensino de história na EJA. Seria interessante também debater mais sobre este assunto de reconhecimento de identidade nas próximas formações continuadas e promover projetos acerca destes assuntos nas escolas. De acordo com esta experiência eu vejo como algo bastante positivo e que deveria dar continuidade.

Avaliação 5

PROFHISTÓRIA
 MESTRADO PROFISSIONAL
 EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA- PPGEHIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA-PROFHISTÓRIA

AValiação DA PESQUISA

Você professor (a) participante está convidado a responder esse questionário anônimo que visa avaliar o processo de realização da pesquisa: *Memória e Identidade: As narrativas autobiográficas de Estudantes da Educação de Jovens e Adultos* como possibilidades educacionais para o ensino de história, suas contribuições são de imensa importância para verificação dos objetivos desse trabalho e constituirão o corpus da dissertação de mestrado da pesquisadora Laila Cristine Ribeiro da Silva.

1º Os encontros de formação continuada desenvolvidos no âmbito desse trabalho, contribuíram para o aprimoramento dos seus conhecimentos profissionais enquanto docente da disciplina de História na EJA?

Sim. Com os encontros de formação, observei o tanto que a disciplina de história, me ajudou, a entender a realidade dos alunos de EJA.

2º Destaque os pontos positivos e negativos no desenvolvimento das metodologias proposta em sala de aula.

*Pontos Positivos: Número significativo de participantes que entenderam a metodologia proposta.
Pontos Negativos: Alguns alunos não quiseram participar da metodologia.*

3º Como você avalia o trabalho de reconhecimento das identidades estudantis presentes no contexto escolar da Educação de Jovens e Adultos?

Muito importante. Pois com esse estudo podemos compreender a realidade de cada aluno de EJA e de maneira diferenciada e significativa, com experiências vivenciadas em suas vidas.

4º Você notou alguma melhora na percepção dos estudantes acerca do reconhecimento do significado da história para a vida em sociedade a partir das percepções das próprias histórias de vida.

Sim. Alguns alunos agradeceram a oportunidade de falar e contar sua história de vida e isso marca muito no projeto desenvolvido pela realização de formação. Outros alunos tiveram voz de falar quem eu sou na sociedade.

5º Você acredita que a organização dos eixos temáticos a partir das identidades estudantis podem aprimorar o trabalho com o currículo escolar proposto para o Ensino de História no contexto da EJA em Araguaína-TO?

Com certeza. Pode ser aplicado em várias disciplinas pela interdisciplinaridade que o projeto apresenta e diferentes maneiras de ser aplicado, como: exposições, filmes e reconhecimento de identidade dos alunos de EJA.